

**ENRIQUECIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS A  
TRAVÉS DEL DICTOGLOSS EN EL CURSO 504 DEL I.E.D. NICOLÁS  
ESGUERRA**

**ADRIAN CAMILO ROMERO MARROQUÍN  
ALEJANDRA ZAPATA CORTÉS**

**UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS  
EN HUMANIDADES E IDIOMAS  
BOGOTÁ D. C.  
2015**

**ENRIQUECIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS A  
TRAVÉS DEL DICTOGLOSS EN EL CURSO 504 DEL I.E.D. NICOLÁS  
ESGUERRA**

**ADRIAN CAMILO ROMERO MARROQUÍN**

**ALEJANDRA ZAPATA CORTÉS**

**PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas**

**Asesor**

**Mag.: Claudia Patricia Franco Rodríguez**

**UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS**

**ENHUMANIDADES E IDIOMAS**

**BOGOTÁ D.C.**

**2015**

A Dios por permitirme vivir esta experiencia.

A mis padres por apoyarme en mi proceso profesional.

*Alejandra Zapata Cortés*

A mi familia y en especial a mis padres por  
el apoyo incondicional durante mi carrera.

A Dios y a Raúl Ramos.

A mi tutor por brindarme tan invaluable experiencias.

*Adrián Camilo Romero Marroquín*

**NOTA DE ACREDITACIÓN**

---

---

---

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**JURADO**

---

**JURADO**

**Bogotá, 10 de julio de 2015.**

## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	9
1.3 JUSTIFICACIÓN .....	9
1.4 OBJETIVOS.....	10
1.4.1 Objetivo General.....	10
1.4.2 Objetivos Específicos.....	10
1.5 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	10
2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 Habilidad de escucha .....	14
2.2 Enseñanza de escucha en lengua extranjera .....	16
2.3 Problemas en la escucha en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera .....	19
2.4 Escucha Intensiva .....	36
2.5 Dictogloss .....	37
2.6 Comprehensible Input .....	40
2.7 Aprendizaje cooperativo .....	41
3. DISEÑO METODOLOGICO.....	42
3.1 Enfoque metodológico.....	43
3.2 Tipo de investigación .....	43
3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información .....	46
4. POBLACIÓN .....	47
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA .....	48
6. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	50
6.1 Análisis de las sesiones de clase .....	50
6.2 Cloze Dictation “An Action Film” .....	51
6.4 Cloze Dictation “Big Hero Movie” .....	53
6.5 Dictogloss “Géneros Musicales: Rap” .....	57
6.6 Dictogloss “Deportes: Lance Armstrong” .....	62
6.7 Quinta Aplicación “Culturas Urbanas: Metal Clothing” .....	68

8. RECOMENDACIONES.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
9. BIBLIOGRAFÍA.....	74
10. CIBERGRAFÍA.....	77

#### Tabla de Anexos

Anexo 1 .....	78
Anexo 2 .....	91
Anexo 3 .....	104
Anexo 4 .....	107
Anexo 6 .....	112
Anexo 7 .....	114
Anexo 8 .....	116

#### Tabla de Gráficas

Gráfica 1 .....	109
Gráfica 2 .....	109
Gráfica 3 .....	110
Gráfica 4 .....	110
Gráfica 5 .....	111
Gráfica 6 .....	111

#### Tabla de Textos y Dibujos

Aplicación 1 .....	130
Aplicación 2 .....	131
Aplicación 3 .....	133
Aplicación 4 .....	134
Aplicación 5 .....	135

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto surge del interés de los investigadores por fortalecer las cuatro habilidades (habla, escucha, escritura y comprensión escrita) que son importantes en el desarrollo y proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes del I. E. D. Nicolás Esguerra en la jornada nocturna, la cual ofrece formación para jóvenes, adultos y adultos mayores. Este trabajo se llevó a cabo durante la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. En primera instancia se presenta el problema a tratar en la investigación el cual es mejorar las habilidades primordiales en inglés de los estudiantes, éste problema se evidenció con las observaciones realizadas por los docentes y entrevistas.

En una segunda instancia se plantea la pregunta de investigación y los objetivos que orientarán esta investigación basándose en el diagnóstico y la necesidad de la población de esta institución.

Seguido de lo anterior, la investigación presenta los sustentos teóricos para los cuales se consideran autores como Wipf (2008), Rost (1991), Gillian Brown (1984) y Jack Richards (2008) que manejan la temática de la enseñanza de la lengua extranjera como también a Wajnryb (2001) para la técnica del *Dictogloss*.

Esta investigación es de corte mixto, el aspecto cualitativo puesto que se enfoca en las observaciones e interpretaciones de los investigadores frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes con relación a la aplicación del *Dictogloss*, como el aspecto cuantitativo en relación al nivel de lengua que tienen los estudiantes de la lengua extranjera. El tipo de investigación es investigación-acción ya que requiere de un diagnóstico que presente la necesidad de la población y con ello le permita al investigador presentar posibles soluciones; por otro lado la investigación maneja el enfoque mixto

Finalmente, se tienen en cuenta los análisis de cada aplicación y de las videgrabaciones de cada una de ellas para dar cuenta del proceso durante la investigación. Luego de realizar las aplicaciones durante un mes la investigación, los resultados demuestran que los estudiantes tuvieron un buen desempeño en las habilidades de lectura y escritura, por el contrario, todavía se debe hacer más énfasis en la habilidad de habla y en relación con la habilidad de escucha, los estudiantes mejoraron notablemente. En resumen el *Dictogloss* incidió en el fortalecimiento de la misma, el aumento de vocabulario de los estudiantes en la

lengua extranjera y la importancia de presentar *input* a los estudiantes en cada clase.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con base en las observaciones que se llevaron a cabo en el curso 504, de la Institución Educativa Distrital Nicolás Esguerra, las cuales están registradas en los diarios de campo (anexo 1), y la entrevista realizada a la docente titular de inglés (anexo 3), se identificó que los estudiantes tienen poca exposición a la lengua extranjera inglés lo cual afecta notablemente el desarrollo de la habilidad de escucha en dicha lengua.

Una de las formas de aprender una lengua extranjera es cuando los estudiantes escuchan y tratan de entender lo que se comunica en la misma; por consiguiente, la tarea del docente es hablar en el idioma extranjero y presentar a los estudiantes diferentes actividades de escucha que implique que el estudiante identifique la información. Al respecto Krashen<sup>1</sup> afirma que la principal función del docente en lengua extranjera es proveer *input* a los estudiantes para así poder favorecer la comprensión de la misma. Sin embargo, en este caso es evidente que la situación es contraria y para reafirmar la problemática identificada, se aplicó una prueba diagnóstica (anexo 2), que contempla el puntaje total de 50 puntos, en la cual sólo dos estudiantes de 18 lograron obtener más de la mitad del puntaje total establecido en la prueba, el resto de estudiantes no alcanzan a obtener la mitad del puntaje, de igual manera cabe resaltar que en la prueba se emplearon diferentes temáticas y técnicas de evaluación.

Los resultados de la prueba diagnóstica (anexo 2) demuestran que los estudiantes no logran identificar información específica, no reconocen el contexto en el que se desarrolla un diálogo o el tema que trata un texto de audio y dan respuestas incorrectas a los ejercicios. Esto representa la necesidad de mejorar la habilidad de escucha para potenciar la comprensión de la escucha en la lengua extranjera y ayudar a los estudiantes a tener respuestas acertadas en distintos ejercicios que requieran de entender un texto de audio.

Por otra parte, en relación con la percepción que los estudiantes tienen sobre la importancia de la habilidad de escucha se aplica una encuesta en donde los resultados contrarían la posición de la docente puesto que los estudiantes

---

<sup>1</sup> KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. Prentice Hall. 1988.



consideran que es importante desarrollar la habilidad de escucha en las clases de inglés para aprender el idioma, asimismo, a pesar que la docente provee *input* a los estudiantes con ejercicios de lectura no hay suficiente *input* en forma oral.

## **1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué estrategia metodológica contribuye a enriquecer el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes del curso 504 del I. E. D. Nicolás Esguerra?

## **1.3 JUSTIFICACIÓN**

La investigación tiene importancia ya que la habilidad de escucha es el primer contacto que el estudiante tiene con una lengua extranjera en una clase presencial. En esta medida, la investigación propende a exponer al estudiante, en su proceso de aprendizaje, a un mayor *input* de la lengua extranjera. El *input* debe ser lo suficientemente llamativo con el fin de que la clase tenga una participación activa por parte de los estudiantes.

La investigación es valiosa en el proceso de aprendizaje del estudiante ya que vela por el mejoramiento de la habilidad de escucha, la cual incluye las demás habilidades para aprender una lengua extranjera como la escritura, la lectura y el habla e impulsa la interacción de los estudiantes en pro de mejorar su manejo de la lengua extranjera.

Es importante resaltar que el *input* puede ser comprendido por los estudiantes en la medida en que están expuestos al mismo, ya sea dentro o fuera de la clase, es por ello que la investigación propende la exposición constante del *input* al estudiante en el desarrollo de las clases ya que de esta manera se mejora, en este caso, las cuatro habilidades comunicativas.

De igual manera, la investigación es significativa ya que emplea la técnica del *Dictogloss* la cual tiene el beneficio de integrar el conocimiento lingüístico de la lengua extranjera que se aprende como también la construcción y reconstrucción de textos, afianza los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre una temática o les presenta vocabulario nuevo. También, contempla las cuatro habilidades necesarias para un correcto aprendizaje de una lengua extranjera.

En esta investigación se contemplan de igual manera los problemas que pueden presentarse al momento de comprender a nivel oral una lengua extranjera. En ese proceso, fue posible identificar mediante una prueba diagnóstica que sus

necesidades en cuanto a la habilidad de escucha eran diversas y que era necesario plantear alternativas didácticas que facilitaran su participación en las clases, en las actividades propuestas y por ende, se fortalecieran sus habilidades comunicativas

Es por todo ello que esta investigación y sus resultados, son pertinentes al tener en cuenta no solamente los desafíos que el escenario analizado sugiere, sino también un entorno cambiante y globalizado en el que el inglés como lengua extranjera sigue posicionándose, y en el que la innovación y la tecnología van transformando las maneras de comunicarse y de relacionarse.

Sumado a lo anterior, la investigación constituye un aporte para el área disciplinar y para la gestión del conocimiento frente a técnicas como el Dictogloss, siendo un insumo que permitirá a futuros licenciados y a personas interesadas en estas temáticas, contar con insumos para proponer nuevos temas de investigación o tener antecedentes que permitan avanzar hacia la mejora continua de las técnicas de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cabe agregar que como futuros licenciados, se procuró corresponder a una dinámica social que remite a situarse como docente-investigador y buscar nuevas formas de mejorar la enseñanza de una lengua extranjera.

## **1.4 OBJETIVOS**

### **1.4.1 Objetivo General**

- Enriquecer el proceso de aprendizaje del inglés a través del dictogloss en la jornada nocturna de un colegio público.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Diseñar la propuesta metodológica para implementar el *Dictogloss*.
- Analizar los resultados obtenidos en cada una de las sesiones para determinar en qué medida el *Dictogloss* contribuye a fortalecer la habilidad de escucha.

## **1.5 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación se presentan algunas de las investigaciones que han empleado el *Dictogloss* para desarrollar y mejorar la habilidad de escucha de los estudiantes en una lengua extranjera. Se toman como referencia dos investigaciones a nivel internacional, las cuales son la Universidad de Bunkyo y la Universidad de Kagawa como también un proyecto a nivel nacional realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira. Estos proyectos se relacionan con el presente trabajo

puesto que tienen como fundamento el desarrollo de la habilidad de escucha en inglés mediante el *Dictogloss*.

En primera instancia se toma el trabajo titulado *Improving listening skills and motivation to Learn English through Dictogloss* el cual se llevó a cabo en el año 2010 por Takahiro Iwanaka. Comparando los estudiantes del último grado de secundaria con los estudiantes de universidad. Las clases fueron desarrolladas en cuatro etapas: presentación, comprensión, práctica y producción. En la primera etapa, el profesor formula preguntas, a los estudiantes, acerca del tema como también facilita palabras claves de la temática. En la segunda etapa se muestran artículos escritos, textos de audio y ejercicios de vocabulario para dar *input*. En la tercera etapa los estudiantes leen en voz alta un texto al tiempo que escuchan un texto de audio. En la última etapa los estudiantes traducen oraciones de la lengua materna a la extranjera y reconstruyen textos leídos por el profesor.

Las conclusiones de la investigación se sustentan en la comparación de dos tiempos (Tiempo 1 - Tiempo 2) en donde se evidencia que a partir de la implementación del *Dictogloss* y *Cloze Dictation* los estudiantes mejoran su habilidad de escucha ya que la realización de ejercicios tales como lectura oral, lectura paralela (lectura-escucha) permiten al estudiante desarrollar el reconocimiento de palabras y distinción de fonemas. Por otra parte, *Dictogloss* permite al estudiante conocer la estructura y el significado de una lengua extranjera puesto que emplea actividades de comprensión de una temática ya presentada en clase a los estudiantes. Por lo anterior, esta investigación contribuye al presente trabajo en la medida que emplea el *Cloze Dictation* y el *Dictogloss* con el fin de mejorar la habilidad de escucha en inglés de los estudiantes a través de una propuesta que se enfoca en actividades que incluyan textos de audio, lectura de textos y reconstrucción de textos.

En segundo lugar, se toma el trabajo titulado *Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners* el cual se llevó a cabo el año 2010 por Zorana Vasiljevic. Para esta investigación se toma el *Dictogloss* como método y se busca mejorar las habilidades de escucha y habla a través del mismo. Se tiene en cuenta el seguimiento de los pasos propuestos por Wajnryb para llevar a cabo el *Dictogloss*:

a) *Warm-up* o Ambientación, prepara a los estudiantes con vocabulario que más adelante se utilizará a través de diferentes actividades; b) en *Dictation* se debe utilizar un párrafo corto o largo dependiendo del nivel del estudiante, el cual es

escuchado por el mismo tres veces, en la primera lectura el estudiante sólo escucha, en la segunda repetición el estudiante escribe y en la tercera reafirma; c) en *Reconstruction* se agrupan los estudiantes para construir una versión nueva del texto y d) *Analysis and Correction*, en el cual los estudiantes comparan todos los textos nuevos.

Los resultados del trabajo mencionado refieren que *Dictogloss* reúne aspectos importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera como la autonomía, aprendizaje cooperativo, conocimiento del significado de las palabras, autoevaluación y coevaluación. De igual manera sostiene que el *Dictogloss* mejora tanto la habilidad de escucha (dictado) como la habilidad comunicativa (reconstrucción). Ésta investigación se relaciona con el presente trabajo en el diseño de los textos a emplear en la lectura de textos –lo cual está sujeto al nivel de lengua de los estudiantes- y el mejoramiento de la habilidad de escucha en estudiantes que aprenden una lengua extranjera a través de los pasos propuestos para llevar a cabo el *Dictogloss*.

El tercer antecedente se titula *The effectiveness of using dictogloss teaching technique to improve students' listening ability of SMK Diponegoro Salatiga in the academic year of 2013/2014* llevada a cabo en el año 2014 por *Abriavika Dita Kusuma Wardani*, el propósito de esta investigación es averiguar la efectividad de la técnica del Dictogloss en la habilidad de escucha.

La finalidad es mostrar que el uso del Dictogloss es efectivo mejorando la habilidad de escucha en los estudiantes, ya que esta técnica hace que los estudiantes tengan más concentración en la escucha, mejorando las otras habilidades por medio de esta, en esta investigación se demostró que en las clases en las que se utilizó el Dictogloss tuvo un mayor rendimiento, comprensión y apropiamiento del tema que en las que no se presentó los temas con esta técnica.

También se demostró que los estudiantes hacen inferencias de los textos mostrados y las ideas principales y secundarias con mayor rapidez, se sintieron más cómodos con esta forma de presentar las tareas y entendieron más rápido los trabajos, pudieron responder las preguntas del profesor frente a los otros compañeros y aprendieron de forma más amena nuevo vocabulario, este antecedente toma el Dictogloss como parte importante del desarrollo de la habilidad de escucha y trabajo cooperativo, demostrando la eficiencia a la hora de poner en práctica esta técnica con los estudiantes.

El cuarto antecedente se titula *The Effects of Dictogloss on the Second Year English Majored Students' Listening Comprehension* que se realizó en el año 2014 por *Mai Lane*, en esta investigación se toma el Dictogloss como una nueva técnica para enseñar y mejorar la habilidad de escucha y su impacto mediante las tareas y la respuesta de los estudiantes a las mismas, se implementó en la universidad de Thang Long, siguiendo los pasos del Dictogloss:

Preparation: el profesor prepara a los estudiantes con vocabulario que se verá en el texto más adelante. Listening Procedure: los audios o textos pueden ser escuchados dependiendo del nivel del estudiante, Reconstruction: los estudiantes trabajan en grupos, dialogando entre ellos y creando un texto parecido al original, Analysis and correction: se hace una retroalimentación de los trabajos entre el profesor y los estudiantes.

En esta investigación el Dictogloss permitió que los estudiantes crearan hábitos y mejoraran notablemente la habilidad de escucha, también crearon y conectaron sus ideas trabajando en grupo siendo el trabajo cooperativo importante en este proceso como también su respuesta asertiva frente a los materiales implementados y tareas de esta técnica.

El quinto antecedente se titula *Improving Students' Listening Ability Using Spot The Dictogloss Technique* se llevó a cabo en el año 2011 por *Fitri Wulandari*.

Esta investigación se llevó a cabo con ocho estudiantes con al finalidad de demostrar como el Dictogloss puede y colabora en mejorar la habilidad de escucha en dichos educandos, siguiendo los pasos primordiales en la técnica, utilizando ayudas visuales como fotos, videos, gráficas, objetos.

Antes de la implementación de esta técnica los estudiantes no les interesaba estudiar una lengua extranjera, no comprendían textos y lo que el profesor hablaba, los estudiantes estaban aburridos con la forma como se enseñaba el Inglés, pero a partir de la aplicación del Dictogloss los estudiantes mejoraron notoria y paulatinamente la habilidad de escucha, sintiéndose interesados con estas tareas las cuales hacían que trabajaran en grupo y se comunicaran en otro idioma y por ende mejorar su vocabulario y su habilidad de escucha.

El Dictogloss es una forma eficiente y cómoda para los estudiantes en su proceso de aprendizaje permitiendo que el estudiante capte de forma placentera y rápida los temas dados por el docente.

Por último, se referencia el trabajo titulado *The Inclusion Of Dictogloss Tasks To Promote Listening Comprehension Of Fourth Graders From A State School In Cartago*, el cual se llevó a cabo en el año 2013 por Jennifer Gutierrez, Angela Gutierrez y Martha Montes. Esta investigación toma el *Dictogloss* como tareas. Se desarrolló en un colegio público de Cartago, Valle, con la participación de seis estudiantes cuya lengua materna es el español. El objetivo principal era reportar el impacto de las tareas del Dictogloss en la comprensión auditiva y el desarrollo oral de los mismos educandos. La investigación se llevó a cabo durante mes y medio, los investigadores recogieron datos a través de entrevistas, diarios, observaciones y cuestionarios para su posterior análisis y conclusión de su investigación.

En la investigación se toma el *Dictogloss* puesto que se considera una forma diferente de dictado donde los estudiantes son expuestos a la lectura de textos cortos a velocidad moderada para que puedan comprenderse de forma clara, reconstruyéndolo en primer lugar individualmente luego en pequeños grupos o parejas , hasta que tenga el mismo significado que el original.

La investigación concluye que el *Dictogloss* permite a los estudiantes comprender la información de los textos de audio, utilizar diferentes estrategias para identificar la información relevante de un texto leído y muestra resultados positivos luego de implementar el *Dictogloss* en las sesiones de clase. Para la presente investigación es importante el trabajo mencionado ya que busca el impacto que genera el *Dictogloss* en la mejora de la habilidad de escucha en inglés de los estudiantes y emplea una estructura similar a la implementada en el desarrollo de las clases para la técnica del *Dictogloss*.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En esta sección se desarrollarán los constructos teóricos que fundamentan esta investigación los cuales son la habilidad de escucha y su enseñanza, los problemas en la escucha, escucha intensiva, *Comprehensible Input*, *Dictogloss* y aprendizaje cooperativo.

### **2.1 Habilidad de escucha**

La habilidad de escucha se considera como la capacidad abstracta de retener y comprender información, a la discriminación de sonidos, identificación de

estructuras gramaticales, identificación del contexto en el que se desarrolla el mensaje hablado y su temática tal como lo argumenta Joseph Wipf<sup>2</sup>.

Por otra parte, para fines de interacción social, se toma a Rost<sup>3</sup>, quien define la habilidad de escucha como fundamental para la habilidad del habla y, con ello, la facultad para recibir, comprender y remitir mensajes con el fin de establecer una comunicación constante para expresar ideas, sentimientos, experiencias, razonamiento y juicios. Esta habilidad es entendida como un proceso de construcción y negociación de significados; dicha negociación sucede entre el receptor y el emisor y, del mismo modo, entre el receptor y lo que está escuchando, estableciendo un paralelo en la dimensión de lo que escucha y de lo que ya resulta conocido dentro de la escucha.

En esta investigación se toma la habilidad de escucha como el proceso de intercambio e interpretación que acarrea la comunicación, dando como resultado el énfasis en el desarrollo de la habilidad de escucha, reconociéndola como destreza que se construye en el acto comunicativo y en la representación de significados.

La habilidad de escucha en inglés como lengua extranjera tiene relación con la habilidad de escucha en la lengua materna, tal como lo plantea Stephen Krashen<sup>4</sup>, haciendo referencia a la relevancia del input comprensible en el desarrollo de las habilidades. En primer lugar, tomando como referencia los conocimientos que se tienen de la primera lengua o, por otro lado, valiéndose de la recepción auditiva.

Además del *input*, son importantes los procesos mentales que se ligan a la competencia del aprendiz, en los que el aspecto más significativo se centra en la información lingüística que recoge quien aprende en la exposición a la lengua, a través de atención consciente e inconsciente, estrategias cognitivas, retroalimentación e interacción. En este sentido, la habilidad de escucha no corresponde solamente al hecho de encontrarse con diferentes tipos de documentos orales, sino que conlleva a una aprehensión de lo que se está escuchando, tal cual sucede en la primera lengua.

En este orden de ideas, se hace válido introducir los conceptos de estrategias cognitivas y meta cognitivas, identificadas por Buck<sup>5</sup>, para un desarrollo exitoso de

---

<sup>2</sup>WIPF, J. Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. 345 – 348. 2008.

<sup>3</sup>CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 1: Listening. ROST, M. Cambridge University Press. p. 7 – 10. 2001.

<sup>4</sup>KRASHEN, K. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. 1982. Pág. 20-60

<sup>5</sup>BUCK, Gary. Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. En: RICHARDS, J. Teaching Listening and Speaking. Cambridge University Press. p. 11. 2008.

la escucha en una lengua extranjera. Las primeras, por su parte, hacen referencia a las actividades mentales, siguiendo un orden consecuente: el proceso de comprensión, con el input lingüístico y no lingüístico; el proceso de memorización y almacenamiento, lo que contribuye a que, después de que el estudiante escucha y entiende, podrá almacenar datos que serán útiles para próximos ejercicios de escucha; por último, el proceso de recuperación y uso, donde uso corresponde a la capacidad de retomar lo que ha memorizado el estudiante y producir un mensaje nuevo. Este último punto de producción se destaca, pues deja en evidencia la relación escucha-habla, en la que hay permisión para cambio de roles, pues quien escucha no es ahora un sujeto pasivo que atiende signos, sino que es capaz de elaborar esos signos y ponerlos en actos comunicativos.

Por otra parte, como lo expone Nunan<sup>6</sup>, la escucha exitosa involucra la información codificada de los mensajes que escuchamos combinada con un amplio conocimiento del mundo. Este proceso involucra dos tipos de escucha, ascendente y descendente, la primera corresponde a los elementos léxicos del pasaje auditivo y la segunda al significado, reuniendo a plenitud las anotaciones del pasaje. Visto desde esta perspectiva, podría anotarse que en el proceso de escucha los aprendices de la lengua extranjera deben ejercitar vocabulario, ordenar ideas y contextualizar lo que se escucha, haciendo énfasis en comprender la situación de comunicación como tal, más que en la estructura de la lengua.

Como lo señala Brown<sup>7</sup>, en la adquisición de la lengua materna, la comprensión auditiva es importante no solo en las fases iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, sino también en las etapas más avanzadas del proceso. De esta manera, así como en la lengua materna, es fundamental que la escucha sea trabajada desde el inicio del aprendizaje hasta llegar a un nivel avanzado. Para desarrollar la habilidad de escucha el aprendiz debe involucrarse en situaciones reales y habituales, que cambiarán de nivel a medida en que su comprensión sea mayor.

## **2.2 Enseñanza de escucha en lengua extranjera**

La enseñanza de la habilidad de escucha se fundamenta en ejercicios que contemplen a plenitud los aspectos que se relacionan con ella. En primera instancia, se toma la habilidad de escucha y se divide en dos perspectivas, las cuales son: comprensión y adquisición.

---

<sup>6</sup>NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

<sup>7</sup>BROWN, D. *Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy*. p. 260-265. 1998.



Para lo anterior, Jack Richards<sup>8</sup>, manifiesta que la función principal de la *escucha como comprensión* es la inferencia de los significados y entendimiento del discurso. En cuanto al aspecto del discurso, Richards propone, en pro de caracterizarlo, una serie de aspectos que comprenden la espontaneidad, unicidad, carencia de repetición, alteración de estructuras, variedad de acentos y léxico que puedan percibirse en el ejercicio de escucha.

Por otra parte, Richards<sup>9</sup> propone la escucha como *adquisición* y la contempla como el enriquecimiento y desarrollo de la habilidad para comprender mensajes hablados. Esto es, lograr interpretar información sin importar la estructura gramatical que se emplee, a lo cual, como resultado, se obtiene la apropiación de la segunda lengua y manejo a consciencia de la misma, creando espacios de autonomía por parte del estudiante y convirtiéndolo en un agente activo de la lengua.

Aun cuando Richards expone su diferenciación entre adquisición y comprensión, es preciso ahondar en la diferencia entre estos dos enfoques, entendiendo a la adquisición como un proceso subconsciente en el que, mientras sucede, el aprendiz no precisa mayor conciencia de que está adquiriendo conocimiento. Por otra parte, la comprensión establece que se aprende a leer y escribir cuando se entienden los mensajes, lo que se escucha y se lee, recibiendo el input comprensible, como lo plantea Stephen Krashen<sup>10</sup>. Visto desde esta perspectiva, estos dos aspectos se consideran fundamentales para el acercamiento a las lenguas, representando dos vertientes por las cuales se versan los saberes y dos formas diferentes de aprendizaje, en el sentido de cómo se aprende y en la valoración de lo que se aprende, una teoría que desafía a la enseñanza y que exige al docente la creación de espacios propicios para que tanto adquisición como comprensión puedan darse naturalmente.

Así, pues, como estrategias de escucha en el aula de clase, podrían encontrarse: para la escucha como comprensión, el uso de los materiales discutidos en la clase anterior y para la escucha como adquisición, los textos para escucha son la base para las actividades de habla, haciendo uso de actividades que requieren prestar atención y de otras de reestructuración<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup>RICHARDS, J. Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice. Cambridge University Press. p. 3 – 10. 2008

<sup>9</sup> RICHARDS, J. Second Thoughts on Teaching Listening. Maquairre University, Sidney. p. 3 – 7. 2005

<sup>10</sup>KRASHEN, S. The Comprehension Hypothesis Extended. En: PISKE, T. & YOUNG-SCHOLTEN, M. (Eds.) Input Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters. pp. 81-94..

<sup>11</sup>RICHARDS, J. Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice. Cambridge University Press. p. 2– 10. 2008.

Recopilando los dos aspectos a tratar en los párrafos anteriores, la enseñanza de la escucha permite llevar a cabo ejercicios que se basen en el contacto constante con el *input* y en actividades mentales que trabajen la memoria a largo plazo, por otra parte, emplear actividades que propenden al uso del conocimiento del estudiante y su recursividad para darse a entender.

En un estudio realizado por Goh y Yusnita<sup>12</sup> por ejemplo, demostró que al final del período de instrucción los niños reportaron en sus diarios un entendimiento más profundo de la naturaleza y los requerimientos de la escucha, lo que aumentó su confianza al completar tareas de escucha y mejoró su conocimiento estratégico para afrontar las dificultades de comprensión.

Goh y Yusnita presentan, a su vez, algunos pasos importantes en la secuencia meta cognitiva en una lección de escucha. Los pasos corresponden a cinco etapas fundamentales: la primera concierne a la actividad de pre-escucha, consistente en ejercicios de “predicción” y escritura de posibles palabras o frases que podrían escuchar; la segunda respecta a la primera escucha, en la que los estudiantes marcan las palabras que predijeron correctamente y escriben la información nueva; en la tercera, se encuentra la discusión basada en el proceso de los pares, en la que se compara lo que entendieron y cómo lograron hacerlo, identifican los casos de confusión o desacuerdo y toman notas de los fragmentos del texto que requieren mayor atención, para la segunda escucha; en la cuarta fase, la de la segunda escucha, los estudiantes centran la atención en las partes que han causado confusión y toman notas de nuevos datos; en quinto lugar, se tiene la discusión basada en el proceso de toda la clase, en la que el profesor guía el diálogo para confirmar la comprensión, antes de hablar de las estrategias que estos usaron. Estas etapas podrían tener una explicación al compararlas con el planteamiento de Rost y Ross<sup>13</sup>, en el que los oyentes más proficientes tienden a usar más “prueba de hipótesis”, sobre información específica en el texto, más que sobre los aspectos lexicales o el significado de las palabras.

En este sentido, la enseñanza – y aprendizaje – de la segunda lengua empieza a hacer parte de un proceso que adquiere fuerza cuando hay un reconocimiento de los patrones que influyen en cada una de las habilidades, como lo es el caso particular de la escucha. Enseñar escucha, ciertamente, es un proceso que

---

<sup>12</sup> GOH, C. & YUSNITA, T-. Metacognitive instruction in listening for young learners. Oxford University Press. 2006. En: RICHARDS, J. Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice. Cambridge University Press. p.11. 2008

<sup>13</sup> ROST, M. & ROSS, S. Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. 1991. En: CARTER, R & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 1: Listening. ROST, M. p. 11. 2001.

necesita del tiempo y la disposición, tanto del docente como del estudiante. En el docente, por su parte, está el rol de mediador entre los textos orales que comparte con sus estudiantes y el estímulo diario para que estos puedan tener un ejercicio pleno y constante; como lo expone Rost<sup>14</sup>, una enseñanza efectiva consiste en la selección cuidadosa de los recursos del *input*, tareas creativas que activen los conocimientos de los estudiantes, asistencia constante para ayudar a los estudiantes con estrategias de escucha efectivas y, por último, la integración de la escucha con otros propósitos de aprendizaje, estableciendo enlaces con las demás áreas. En el estudiante, por su parte, el aprendizaje tiene su fundamento en la dedicación, la competencia actitudinal y el involucrarse en un contexto o actividades que le permitan escuchar la segunda lengua y ser consciente de sus cambios y regularidades.

Por último, es importante tener una versión de clase nueva e integral, en la que se aborden las características esenciales para enfrentarse a una segunda lengua y, en el caso del inglés, a la lengua de la globalización, con sus implicaciones como lengua y como idioma.

### **3.2 Habilidad de habla**

La habilidad de habla, como lo expone Bygates<sup>15</sup>, se define como una particularidad de la comunicación, que evoluciona, ya que posee carácter recíproco, permite procesar información, clasificar y articular mensajes y retroalimentar el mensaje que se emite. Un aspecto relevante al tratar esta habilidad es la adquisición del habla como punto de partida para el aprendizaje de una lengua extranjera. Como complemento a la definición anterior, Richards<sup>16</sup> contempla la habilidad de habla como la interacción social entre los estudiantes y su puesta en escena del acto comunicativo como necesidad para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para Douglas Brown<sup>17</sup>, el habla se refiere a la facultad de procesar información en el contexto en el cual se desenvuelve el individuo. Gracias a esto, presenta los elementos que conforman esta habilidad, entre los que destaca la capacidad de transformar la cadena hablada sin alterar el mensaje, lograr comprender la información que se trasmite sin enfocarse en la velocidad ni en las palabras

---

<sup>14</sup> CARTER, R & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 1: Listening. ROST, M. p. 7-13. 2001.

<sup>15</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 2: Speaking. BYGATE, M. Cambridge University Press. p. 14. 2001

<sup>16</sup> RICHARDS, J. Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice.

<sup>17</sup> BROWN, D. Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy. p. 267-271. 1998.

empleadas, intuir la significancia del mensaje e intercambiar inquietudes frente al vocabulario que se emplea para dar a conocer lo que se desea comunicar. Con lo anterior, se hace necesario centrar la atención sobre los conceptos del habla en *contexto* y de la *significancia del mensaje*, que se incluyen como una visión más profunda de la lengua y de los procesos del individuo y que va más allá del reconocimiento del código o de los fonemas utilizados en este, lo que indica una progresión significativa en el proceso lingüístico del individuo.

Además de la conceptualización de la habilidad de habla, se reconocen las condiciones naturales del habla, como lo plantea Levelt<sup>18</sup>, contando con cuatro procesos, en los que, en primer lugar, se encuentra la conceptualización, que consiste en planear el contenido del mensaje, revisando el conocimiento sobre el tema, la situación y los patrones del discurso, en la conceptualización hay un momento simultáneo de monitoreo, revisando si el objetivo del discurso se lleva a cabo; en segundo lugar, se tiene la formulación, encontrando las palabras y frases y ordenándolas con marcadores gramaticales, lo que puede relacionarse, además, con los sonidos de las palabras y, en última instancia, la pronunciación de estas; el tercer proceso es el de articulación, que tiene que ver con el control del movimiento de los órganos articulatorios; el último proceso es el de monitoreo propio, que envuelve la capacidad que tienen los usuarios de identificar y corregir los propios errores. Claramente esto sucede en milésimas de segundos, lo que exige al hablante una fluidez evidente. Ante ello, se diría, entonces, que la habilidad de habla es el reflejo de macroprocesos intrínsecos en el usuario de la lengua y que, siendo progresivos, dan lugar a una interacción más enriquecida. Adicionalmente, como lo plantea Bygate<sup>19</sup>, reconociendo la complejidad de los cuatro procesos, hay un factor que impone presión: el tiempo, que podría hacer que estos no sean bien planeados. De ello se señalaría, pues, que el tiempo tendría un rol sustancial, tanto al momento de hablar, con los procesos implicados, como en la situación de interacción y respuesta.

Por otra parte, cabe resaltar que, tal como sucede con las demás habilidades, como lo menciona Bygate<sup>20</sup>, la habilidad del habla es afectada por el contexto. Además, como uno de los aspectos que hacen del habla una realidad diferente y más compleja es la necesidad de reciprocidad y el hecho de que, en muchas

---

<sup>18</sup> LEVELT, W. J. M. Speaking: From intention to articulation. Cambridge, MA: MIT Press. 1989. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 2: Speaking.. p. 16. 2001.

<sup>19</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 2: Speaking. p. 16

<sup>20</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 2: Speaking. BYGATE, M. p. 14 – 18. 2001.

ocasiones, la respuesta al estímulo debe ser formulada no solo hacia un interlocutor, sino hacia varios simultáneamente. En este juego de interacciones, otro concepto toma lugar, el de simetría, que afecta la libertad para tomar la palabra, desarrollar un tema, pedir una aclaración o dar cierre al momento de interacción.

Otro de los factores que pueden influir significativamente en el habla y, quizá, beneficiarla, es la interacción situada físicamente, en la que los hablantes pueden ver al otro, acercarse y utilizar recursos semióticos para llamar la atención o para afirmar un propósito; así, pues, el habla puede tolerar referencias más implícitas. Frente a ello, se diría que esta posibilidad de interacción, en un cuadro de proxemia y lenguaje no verbal que acompaña al verbal, hace de la habilidad de habla una de las más características y peculiares, en actividad constante y con un impulso consciente de la interlocución, para sostener el momento de la comunicación.

Por último, dentro de la habilidad de habla se encuentra, además, un componente que corresponde a los fenómenos diafásicos, aludiendo a la expresión de la cortesía, como lo expresan Scollon y Scollon<sup>21</sup>, para proteger la imagen de los interlocutores y, según Widdowson<sup>22</sup>, en el mismo capítulo de Bygate, para estructurar los pasos del diálogo.

Adicionalmente, para un desarrollo más profundo de la habilidad de habla y para su estudio es necesario reconocer las diferencias entre la escritura y la oralidad y saber cómo lidiar con ellos, en qué momento utilizar una u otra estrategia y hasta dónde hay registro oral o escrito.

### **3.2.1 Habilidad de habla en inglés como lengua extranjera**

Para tratar esta habilidad en lengua extranjera, es necesario, en primer lugar, recurrir a un cuestionamiento principal elaborado por Bygate<sup>23</sup> en el que, dado que el límite de la capacidad de atención de un hablante requiere automatización, se pregunta ¿cómo podría desplazarse la atención y desarrollar la automatización?

---

<sup>21</sup> SCOLLON & SCOLLON, «Face in Interethnic Communication» 1989. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 2: Speaking. BYGATE, M. p. 16. 2001

<sup>22</sup> WIDDOWSON, H.G. Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press. 1983. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. p. 16. Chapter 2: Speaking. BYGATE, M. 2001

<sup>23</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 2: Speaking. p. 17. BYGATE, M. 2001

Ante esto, Skehan<sup>24</sup> sugiere que la fluidez, precisión y complejidad del discurso demandan capacidad y es posible que suceda un intercambio entre estos aspectos de la habilidad; ante ello, limitarse a una de las esferas podría sesgar una capacidad sobre la otra. Por lo tanto, y como lo aseveran Skehan y Foster<sup>25</sup>, quien aprende una segunda lengua debe abordar diferentes tipos de tareas que difieran en su impacto y que no fijen un foco único. Esto último haría alusión a un aprendizaje y desarrollo integrales en cuanto a la habilidad de habla. Por otra parte, la complejidad lingüística de la tarea parece ser afectada por la complejidad cognitiva de la misma.

Por otro lado, es importante que quien aprende una lengua extranjera sea consciente de las características del discurso, con los elementos que ello implica, tales como la conceptualización, formulación, articulación y monitoreo simultáneo al hablar, lo que representa un desafío para el aprendiz, pues tanto los significados como la estructura de los textos orales y las funciones motoras del aparato fonador cambian al hablar una lengua extranjera.

Por último, es abismal la complejidad que presenta esta habilidad activa en el aprendizaje de las lenguas, teniendo en cuenta que la conforman componentes de pronunciación, gramática, sintaxis, así como aspectos socioculturales y muy propios del hablante, por lo que es importante tener un reconocimiento de las diferencias del discurso. Como lo introduce Scrivener<sup>26</sup>, dado que el acto de habla suele convertirse en un acto público, es importante reconocer los momentos discursivos, que corresponden al “por qué”, “dónde” y “quién” y que puede tener una implicación desde una conferencia académica hasta una conversación en una fiesta. Ante cada situación, el hablante se encontrará en la obligación de tomar decisiones sobre qué posición adoptar y cómo actuar, lo que, si bien ya resulta complejo en la primera lengua, en una lengua extranjera puede presentar una doble complejidad.

En conclusión, el aprendiz debe tener la posibilidad de reconocer las diferentes situaciones comunicativas para poder responder casi instantáneamente a estas, lo que implica componentes actitudinales y cognitivos serios, a desarrollar en la práctica.

---

<sup>24</sup> SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. En: CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Chapter 2: Speaking. p. 17. BYGATE, M. 2001

<sup>25</sup> SKEHAN, P. & FOSTER, P. The influence of planning post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning. *Language Teaching Research* 1/3. 1997. En: CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Chapter 2: Speaking. p. 17 BYGATE, M. 2001

<sup>26</sup> SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Chapter 7: Speaking. Macmillan. 2005. p. 163-169

### 3.5. Habilidad de escritura (Writing)

La habilidad de escritura se refiere a la posibilidad de escribir, desarrollando competencias especiales mientras se redacta (y antes de ello) y teniendo un diálogo sumamente interactivo entre el canal y el emisor, o escritor. Como lo aseveran distintos autores, entre ellos Brumfit y Broughton<sup>27</sup>, escribir es una actividad que cuenta con un doble carácter: público y privado. Es privado entendiendo al acto de composición como un momento solitario, pero es, a su vez, público porque la mayoría de los escritos se elaboran para una audiencia, incluso cuando esto no se explicita.

El acto de la escritura halla una inicial diferenciación con respecto al habla, sabiéndose menos espontáneo y más permanente, contando con pocos recursos de interacción, con ausencia de los recursos paralingüísticos que ofrece la conversación. En la escritura, el emisor no cuenta con las formas enriquecedoras del lenguaje no verbal, lo que puede parecer un limitante al no gozar de gestos, sonidos, instrumentos proxémicos ni imágenes; sin embargo, cuando el escritor llega a niveles más desarrollados, puede utilizar el lenguaje con un estilo propio, con figuras retóricas, poéticas, con formas onomatopéyicas y descripciones exuberantes.

Teniendo por aclaración las posibilidades que ofrece el lenguaje escrito en niveles más avanzados, es preciso anotar que, como lo anuncian los autores citados anteriormente, las convenciones en la escritura tienden a ser menos flexibles y el lenguaje usado tiene los visos de la lengua autónoma o estandarizada.

Por otra parte, es significativo señalar que en la habilidad de escritura hay dos pilares que dividen la actividad: la escritura creativa y la académica. Así, la habilidad de escritura incluye géneros discursivos; los géneros son definidos por Swales<sup>28</sup> como escritura en la que hay restricciones, utilizando convenciones en el contenido, posición y forma. Entre los géneros se encuentran el argumentativo y sus técnicas de persuasión, el narrativo, el expositivo y la escritura especializada, como los informes, tal como se ha mencionado desde Robinson hasta Hyland<sup>29</sup>,

---

<sup>27</sup> BROUGHTON, G., *et al.* "Teaching English as a Foreign Language". Routledge. p.116. 1980.

<sup>28</sup> SWALES, J. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge University Press. 1990. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 4: Writing. REID, J. Cambridge University Press. p. 31. 2001

<sup>29</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide To Teaching English To Speakers of Other Languages. Chapter 4: Wrting. REID, J. Cambridge University Press. p. 31. 2001

en la obra *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, editada por Carter y Nunan<sup>30</sup>.

Adicionalmente, en la habilidad escrita es necesario referirse al concepto de comunidad discursiva, en la que escribir envuelve las convenciones de un grupo académico (o comunidad); así, en cada disciplina se encuentran diferencias sustanciales de acuerdo con el modo en el que las ideas y el conocimiento son comunicados, como lo propone Joy Reid<sup>31</sup>.

De esta forma, se reconoce la habilidad de habla como una habilidad que actúa como puerta de entrada a diferentes escenarios y con funciones específicas, tanto para la evolución académica como para la cotidianidad, un espacio personal y subjetivo.

### **3.5.1 Habilidad de escritura en inglés (Writing) como lengua extranjera**

Para establecer referencias de la habilidad escrita en una lengua extranjera, es primordial detenerse sobre la concepción de la habilidad escrita. Scrivener<sup>32</sup> plantea que, a partir de las nuevas formas de comunicación, esta habilidad puede evidenciarse en fragmentos cortos como notas breves para amigos, respuestas a cuestionarios, tarjetas postales, entre otros usos. Por lo anterior, la habilidad de escritura en una segunda lengua puede ser el reflejo de la funcionalidad de la misma y de los usos particulares que el aprendiz desee emplear.

En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es importante tener en cuenta: primero, los problemas mecánicos con la escritura del inglés; segundo, los problemas de precisión en cuanto a la gramática y el léxico; tercero, los problemas relacionados con el estilo de escritura que exige una situación particular; cuarto, los problemas con el desarrollo de la facilidad y la comodidad para la expresión de lo que necesita decirse. Estos cuatro componentes, propuestos por una serie de autores, como Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas<sup>33</sup>, ilustran las necesidades de desarrollo en la habilidad de escritura, a las que se enfrentan los estudiantes de segunda lengua.

---

<sup>30</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge Guide To Teaching English To Speakers of Other Languages*. Chapter 4: Wrting. REID, J. Cambridge University Press. p. 31. 2001

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 28 – 33.

<sup>32</sup> SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Chapter 9: Writing. Macmillan. p.192. 2005

<sup>33</sup> BROUGHTON, G., *et al.* "Teaching English as a Foreign Language". Routledge. p. 116. 1980



Referente a lo anterior, cabe anotar que, como en las demás habilidades, en la escritura es fundamental tener especial cuidado con los usos gramaticales, el vocabulario y el discurso (que va más allá de la oración). En el primero, como lo menciona Larsen-Freeman<sup>34</sup>, para explicar cómo están formadas las palabras y cuáles son las posibles combinaciones entre estas y sus funciones; en el segundo, según Ronald Carter<sup>35</sup>, en niveles avanzados, el vocabulario puede ser tratado por medio de estrategias inferenciales de significado y en niveles principiantes se refiere sobre todo a la memorización, traducción bilingüe y construcción de glosarios; en el último, es importante entender esta perspectiva del lenguaje, planteada por McCarthy<sup>36</sup> como el estudio del lenguaje independientemente de la noción de la oración, lo que envuelve un análisis del texto en la situación donde ocurre, lo que podría ponerse en términos de “texto en contexto”.

### **3.6 Habilidad de lectura (Reading)**

Según Catherine Wallace<sup>37</sup>, la habilidad de lectura puede ser vista como práctica, producto o proceso, dependiendo del enfoque de estudio.

En primer lugar, cuando la lectura es vista como práctica, la orientación está sobre los usos de la lectura, desde espacios socioculturales específicos hasta particulares. Por otra parte, es importante ver a la lectura como parte del comportamiento lingüístico, más allá del aprendizaje de estrategias o habilidades específicas. Street<sup>38</sup>, por su parte, introduce una dicotomía entre un modelo autónomo de alfabetismo en el que leer es visto como el aprendizaje de habilidades que están implicadas universalmente en la instrucción letrada y, en segunda medida, una visión “ideológica” en la que la práctica de la lectura tiene valor y prestigio, no por un valor inherente sino por factores sociales e históricos particulares en el escenario cultural.

En segundo lugar, cuando la lectura es vista como producto, la atención se concentra en el texto y sus partes, fijándose en la forma o en forma y contenido.

---

<sup>34</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 5: Grammar. LARSEN-FREEMAN, D. Cambridge University Press. p. 34. 2001.

<sup>35</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 6: Vocabulary. CARTER, R. Cambridge University Press. p. 42. 2001.

<sup>36</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 7: Discourse. MCCARTHY, M. Cambridge University Press. p. 48. 2001.

<sup>37</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: WALLACE, C. Cambridge University Press. p. 21-27. 2001.

<sup>38</sup> STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge University Press. 1984. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: Reading. WALLACE, C. Cambridge University Press. p.21. 2001.

Así mismo, un componente fonético se liga a esta habilidad, cuando se evidencia sensibilidad ante los sonidos constituyentes de las palabras. En este punto, los aprendices son ayudados a partir de analogías entre palabras nuevas y otras conocidas, haciendo uso de su conocimiento lingüístico, para pasar de la lectura del grafema hacia el fonema. Otro de los enfoques encontrados en este aspecto es aquel referente al género, considerando al texto como un todo, enfocándose no solo en el nivel de la oración o la palabra, sino enfatizando en el valor que tiene para los lectores tomar consciencia de las características distintivas de un texto, así como el entorno social que envuelve al texto.

En tercer lugar, cuando la lectura es tratada como proceso, el énfasis reside sobre el lector, tomándolo como punto de partida. Este proceso implica un conocimiento de fondo y valores que el lector trae a la lectura; tal conocimiento puede ser caracterizado como un “esquema” o modelo mental en el que el lector nuevo conocimiento, basado en el texto, con su conocimiento del mundo. La lectura es vista como negociación de significados; además, el significado es parcial y las intenciones de los escritores no pueden ser privilegiadas por encima de las interpretaciones de los lectores.

La mayoría de las consideraciones del proceso de lectura, lo toman primordialmente como una actividad cognitiva, tal como en Weir y Urquhart<sup>39</sup>; otros, por su parte, le dan gran énfasis al compromiso crítico y afectivo de los lectores con el texto. Por último, autores como Wells<sup>40</sup>, anotan cuán temprano los lectores pueden recurrir a la alfabetización epistémica, lo que envuelve la habilidad de no solamente entender los eventos narrativos de un texto sino, además, ajustarse a sus implicaciones, para ir más allá de este, creando enlaces críticos y cognitivos con las experiencias de vida de los lectores. Por último, Hasan y Carter<sup>41</sup> plantean una alfabetización orientada hacia la reflexión, que incluye la habilidad de hacer juicios y monitorear el proceso en marcha al tratar un texto.

---

<sup>39</sup> URQUHART, S & WEIR, C. Reading in a Second Language. New York: Longman, 1998. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: Reading. WALLACE, C. Cambridge University Press. p.22. 2001.

<sup>40</sup> WELLS. 1991. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: Reading. WALLACE, C. Cambridge University Press. p.22. 2001.

<sup>41</sup> HASAN, R. Ways of Saying, Ways of Meaning. 1996 & CARTER, R. Exploring Spoken English. Cambridge University Press. 1997. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: Reading. WALLACE, C. Cambridge University Press. p.22. 2001.

En este sentido, la habilidad de lectura podría ser vista como una negociación de significados que incluye en la interacción entre el lector y el texto y que se desarrolla en cada individuo dependiendo del enfoque particular y el uso que quiera hacer de esta y, además, teniendo en cuenta su propósito al leer y lo que desea encontrar. Para finalizar, es claro que leer es un proceso complejo que requiere la activación de diferentes conocimientos y métodos intrínsecos en los aprendices y que, para hallar un equilibrio en la lectura, es necesario que se dé un compromiso crítico frente a esta y una conciencia seria sobre lo que se lee y lo existente.

### **3.6.1 Habilidad de lectura en lengua extranjera.**

Para empezar a hablar de la habilidad de lectura en lengua extranjera, primero es fundamental reconocer a la lectura como una habilidad compleja que envuelve una serie de habilidades menores, tal como lo plantean Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas<sup>42</sup>. Esta habilidad no puede basarse solamente en el reconocimiento de formas, sino, sobre todo, en su distinción y en la diferenciación de estas de acuerdo con el propósito de la lectura. Lo anterior es sumamente importante en el aprendizaje de la lengua extranjera puesto que implica un proceso de identificación de patrones escritos y de selección entre tales patrones, los que corresponden a un objetivo del lector y la lectura.

En este orden de ideas, y como lo exponen los anteriores autores, hay un segundo elemento en el conjunto de la habilidad, relacionado con la correspondencia entre los puntos negros de un texto y la lengua, desde complejos grupos de sonido (palabras, oraciones, párrafos o libros) hasta los sonidos aislados o fonemas. Esto sitúa una estrecha relación con el método fónico, necesario para el desarrollo de una lectura eficiente, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

En un tercer momento, hay una habilidad implícita en la de lectura, que recae sobre la habilidad intelectual. Después de correlacionar los puntos negros con elementos formales del lenguaje, es decir, de convertir palabras en sonido, se adhiere el significado de lo que estas simbolizan.

---

<sup>42</sup> BROUGHTON, G., *et al.* "Teaching English as a Foreign Language". Routledge. p. 89 - 91. 1980

Estos tres componentes son necesarios para la habilidad de lectura en la lengua extranjera, partiendo de la habilidad en primera lengua. Además, debe hacerse una salvedad, reconociendo que, como lo propone Alderson<sup>43</sup>, en las primeras etapas, el conocimiento en lengua extranjera resulta ser un factor más fuerte que la habilidad de lectura en lengua materna. Los lectores necesitan un nivel de umbral mínimo de conocimiento general en las competencias de la lengua extranjera antes de generalizarlo con aquellas de la primera lengua. Cuando los aprendices son buenos lectores en primera lengua, suelen generalizar entre lenguas, sin importar los diferentes sistemas de escritura. Por lo anterior, es mandatorio aclarar que los tres momentos citados sobre la habilidad deben ser vivenciados estableciendo incluso las mínimas diferencias de una a otra lengua y aprehendiéndolas.

Por otra parte, como lo asevera Catherine Wallace<sup>44</sup>, una gran dificultad para atender a las relaciones de símbolos y sonido en los textos es observada cuando hay un desajuste entre el sistema fonológico del inglés que conciben los aprendices con la pronunciación recibida, en la que la mayoría de la práctica fónica es basada. Esto mismo podría suceder con el sistema gramatical o sintáctico, que sufre una transición de una a otra lengua, reproduciendo algunos de los patrones que no corresponden a la lengua tratada. Basados en las anteriores situaciones encontradas en el aprendizaje de una lengua extranjera, se hace énfasis en la necesidad de diferenciar una de otra lengua y de ser muy conscientes durante el aprendizaje de la lengua.

Por último, retomando a los primeros autores citados en este apartado, es sustancial destacar algunos de los usos de la lectura en lengua extranjera, tales como inspeccionar el material que será estudiado; el “skim”, que corresponde a tratar el texto superficialmente; ganar la comprensión superficial del texto, para una lectura que se realiza por ocio o para leer en voz alta; el estudio del contenido en cierto nivel de detalle; el estudio de la lengua en la que el texto es escrito. En este sentido los tres primeros usos corresponden a una lectura extensiva, para cubrir la mayor parte del texto en el menor tiempo posible; los dos últimos usos,

---

<sup>43</sup> ALDERSON, J.C. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? 1984. En: CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: Reading. WALLACE, C. Cambridge University Press. p. 34. 2001

<sup>44</sup> CARTER, R. & NUNAN, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Chapter 3: Reading. WALLACE, C. Cambridge University Press. p. 23. 2001

por su parte se traducen en una lectura intensiva, para comprensión detallada de textos cortos, logrando entender el argumento lógico y sus trasfondos sociales, emocionales o retóricos. Así, pues la habilidad de lectura halla sentido en una lengua extranjera, con mayor complejidad y con entendimiento de sus usos, destacando siempre la necesidad de diferenciar una de otra lengua y de, en algunos casos, utilizar las estrategias para una en la otra.

### **3.7 Enseñanza de escritura (writing) en inglés como lengua extranjera.**

Escribir es un proceso complejo que sitúa tres etapas fundamentales, como todo proceso: el antes, el durante y el después. Y es en esta esfera de construcción en la que docentes y estudiantes deben estar en una situación de suprema conciencia, para entender la creación escrita como un universo de posibilidades que exige ciertos pasos, los que, a su vez, facilitarán la redacción. Así pues, el antes constituye una serie de conocimientos previos (y su revisión) e hipótesis, así como la planificación de la escritura y una posible lluvia de ideas; el durante corresponde a la organización de las ideas y a la forma que a estas se da, haciendo uso de los parámetros fundamentales de la gramática y la ortografía y los recursos lingüísticos literarios y formales; después de la escritura del trabajo, el paso más importante es revisar, el que quizá no terminará jamás.

Así pues, enseñar escritura en lengua extranjera requiere ser consciente de las implicaciones de escribir en otra lengua, y es en este punto en el que los profesores de lengua extranjera deben tener especial cuidado, para servir de guía a sus estudiantes propiciando la reflexión sobre ello. Escribir en otra lengua demanda organización de las oraciones, encontrar los términos adecuados y ser precisos, actuar en la búsqueda y construcción de sentido del texto, apoyándose en conocimientos previos ofrecidos por la lengua materna, pero remitiéndose a los patrones de la lengua que está siendo estudiada. En este sentido, es importante que en la enseñanza de escritura se tengan en cuenta en las aulas, en primer lugar, los aspectos formales, que pueden variar de una a otra lengua, como la acentuación y organización de los párrafos, así como la estructura de los textos, y, en segundo lugar, es preciso detallar las expresiones propias de la lengua extranjera, en contraste con la primera lengua. Por otra parte, y como lo asevera Scrivener<sup>45</sup>, el rol de la escritura en la cotidianidad ha cambiado dramáticamente y, por ende, al seleccionar el trabajo para los estudiantes, es necesario clarificar si la práctica es útil o no. Adicionalmente, es relevante anotar que la comunicación

---

<sup>45</sup> SCRIVENER, J. Learning Teaching. Chapter 7: Speaking. Macmillan. 2005. p. 192.

escrita se ha incrementado en la actualidad, con la utilización de los mensajes de texto y la internet, creando reglas y rituales peculiares que, en la mayoría de los casos desemboca en una práctica reductora de la escritura, con abreviaciones y mensajes supremamente cortos y con una comunicación instantánea a través del lenguaje verbal y no verbal. Así, es precisamente en tal aspecto en el que surge en cuestionamiento de si lo que se está escribiendo corresponde en realidad a la escritura.

Ante lo anterior, podría decirse que la escritura, aunque ha incrementado como modo de comunicación entre las comunidades lingüísticas, se ha reducido en contenido y volumen, pues las sociedades actuales buscan la eficacia en la brevedad, con las particularidades que esto implica. De allí, se infiere que para la práctica de la escritura en un salón de clases, si bien ya resulta un acto complejo en la lengua materna, en una segunda lengua exigirá perspicacia del docente y compromiso de los aprendices para hallar un punto común o zona próxima de aprendizaje, respondiendo a los retos comunicativos actuales. Incluso en los salones de clase, como lo afirma Scrivener<sup>46</sup>, en muchos salones la escritura es menos tratada que las otras habilidades, ante lo que resultaría pertinente comentar que hay una gran repercusión de los métodos de comunicación en las aulas de clase. Sin embargo, y en otra visión de los recursos tecnológicos utilizados y las prácticas con estos, sería un acierto que en la enseñanza funcionaran como instrumentos para el análisis y el aprendizaje de la lengua extranjera, entendiéndolo como un proceso contextualizado, en tiempo real, lo que daría sentido a la práctica.

Como otro de los aspectos a tomar en consideración en la enseñanza de escritura en lengua extranjera, Scrivener<sup>47</sup> propone una dinámica equilibrada para el ejercicio de escritura, que va desde copiar hasta la escritura sin guía; al copiar, los estudiantes apuntan lo visto en el tablero, copian ejemplos de un libro, entre otras; al hacer ejercicios, los estudiantes escriben palabras u oraciones, respondiendo a tareas específicas, con opciones limitadas y sin la oportunidad de ser creativos o hacer algo mal; en la escritura guiada, el profesor guía a los estudiantes en la escritura de textos largos, ofreciendo modelos y, posiblemente, dando temas útiles de la lengua, consejos y marcos de organización; en el proceso de escritura, los estudiantes escriben lo que desean, con ayuda, estímulo y comentarios del profesor y otros y elección de un tema, recolectando ideas y haciendo borradores; en la escritura sin guía, los estudiantes escriben libremente, a partir de un posible título. En este punto, el objetivo del primer aspecto se orienta sobre todo a la

---

<sup>46</sup> SCRIVENER, J. Learning Teaching. Chapter 7: Speaking. Macmillan. p.192 2005.

<sup>47</sup> Ibíd. p. 193

precisión y el último, por su parte, se enmarca en los logros de fluidez. En la anterior escala, el hecho de que el estudiante llegue a ser “mejor escritor” podría hallarse principalmente entre los últimos numerales y no en los primeros.

Por último, para planear el trabajo de escritura en el salón de clase, Strivener<sup>48</sup> propone algunos pasos significativos que pueden ser seguidos, con la aclaración de que podrían utilizarse algunos o todos. En el primero, se encuentra la presentación del tema, jugando con el interés de los estudiantes mostrándoles algún tipo de texto sobre el objeto de discusión, como una imagen, lectura de un texto o discusión sobre algunos aspectos claves. Acto seguido, se da la introducción y un breve resumen sobre la tarea; en este sentido, el profesor debe estar seguro de que los estudiantes tienen claridad sobre lo que deben hacer y, así mismo, estos deben ser instruidos sobre la situación comunicativa del texto (género, audiencia y propósito). Después, puede usarse la pizarra para hacer una lluvia de ideas o hacerlo en pequeños grupos, hablando y tomando notas. Luego, se tiene una escritura rápida, para “romper el hielo”. Como paso siguiente, se eligen las ideas más importantes y se jerarquizan. En un siguiente momento, se decide sobre requerimientos específicos, como estilo, orden y un diseño especial para el texto. Posteriormente, el docente muestra a los estudiantes algunos ejemplos de textos escritos, similares al que estos están escribiendo, a manera de modelos útiles. Luego, tanto el profesor como otros estudiantes pueden empezar a leer los textos y hacer comentarios o sugerencias sobre estos. Los pasos siguientes consisten en la preparación de un borrador, que ofrece la oportunidad de corregir y conocer reacciones sobre el texto, antes de la entrega final; secundariamente, está la edición del estudiante sobre claridad de contenido y lenguaje; por último, para la preparación del texto final, los estudiantes escriben a partir de la realimentación obtenida en los procesos anteriores. Finalmente, más allá de calificar el texto, es importante tener lectores para el texto y es mucho más sustancial tener estudiantes que puedan responder a un escrito en una forma más realista.

Para finalizar, es primordial anotar una última idea que Strivener<sup>49</sup> aporta a la enseñanza de la escritura en lengua extranjera, que es aquella que relaciona a la escritura con propósitos reales, en el que los estudiantes sean conscientes del uso de lo que escriben y de cómo el uso de la lengua cambia en diferentes situaciones de comunicación. Ante esto, resulta conveniente afirmar que debería ser este el fin último de la escritura tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera.

---

<sup>48</sup> SCRIVENER, J. Learning Teaching. Chapter 7: Speaking. Macmillan. p.194 – 195. 2005

<sup>49</sup> Ibíd. p. 196.

Así pues, y a manera de conclusión, la enseñanza de la habilidad escrita debe partir de una buena planificación de la clase, que incluya el ejercicio de la escritura, y de un propósito real que sea entendido por el docente y el estudiante. Además, debe haber una revisión que no solo se base en la corrección de la lengua en cuanto a la estructura superficial y los aspectos formales sino, también, en la profundidad del contenido.

### **3.8 Enseñanza de lectura (Reading) en lengua extranjera**

Para empezar, es importante mirar cuidadosamente las implicaciones de “leer” en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, tal como lo relacionan Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas<sup>50</sup>. En este sentido, es importante reconocer una relación tridimensional concerniente al encuentro con el texto, en las que debe haber una conciencia en el aula, desde todos los miembros de esta, en: la relación entre el autor y su texto; el lector y el texto y, por último, el texto y la cultura. Así pues, entendiendo estas relaciones en un salón de EFL, la práctica de la lectura puede tener mayor sentido, en cuanto a uso y desarrollo.

Por otra parte, resulta preciso esbozar la enseñanza de lectura en lengua extranjera, partir de la enunciación de la técnica ilustrada por P. Gurrey<sup>51</sup> (Teaching English as a Foreign Language), que parte de una serie de preguntas alrededor de una oración sobre unos hombres con armas, como “¿Quiénes contaban con armas? ¿Con qué contaban los hombres? ¿Saben quién dio las armas a los hombres? ¿Podríamos adivinar? ¿Saben si los hombres finalmente recibieron sus armas? ¿Cuántas cosas diferentes recibió cada hombre? ¿Era un revólver?”, entre otras. Con este tipo de preguntas se posibilita despertar la respuesta a máxima velocidad de los estudiantes, así como una cierta facilidad para que, desde los estudiantes menos rápidos hasta los más avanzados, puedan estar listos y tengan la oportunidad de participar. Además, este ejercicio es muy cercano a la manipulación del lenguaje y a la práctica de los patrones fundamentales.

Adicionalmente, los primeros autores mencionados ponen en escena dos dimensiones de preguntas utilizadas para ayudar a los alumnos a entender mejor los textos escritos; la primera de estas consiste en una comprensión más profunda, con un sentido completo del texto, sus relaciones gramaticales,

---

<sup>50</sup> BROUGHTON, G., *et al.* “Teaching English as a Foreign Language”. Routledge. p 89 – 94. 1980.

<sup>51</sup> GURREY, P. Teaching English as a Foreign Language. 1955. En: BROUGHTON, G., *et al.* “Teaching English as a Foreign Language”. Routledge. p 101-103. 1980.



lexicales, lógicas, retóricas, la relación de actitud y propósito entre el autor y el texto, otra relación de reacciones y prejuicios entre el lector y el texto y, por último, la evaluación y aceptación; la segunda dimensión consiste en la complejidad estructural, en cuanto al tipo de pregunta y la clase de respuesta mínima. Este aspecto de la enseñanza en la habilidad de lectura es fundamental, tanto para el profesor como para el estudiante, pues tiene la función básica de orientación de la clase y del aprendizaje de los alumnos.

Para finalizar, tal como lo menciona Jeremy Harmer<sup>52</sup>, el rol del docente es crucial en la lectura de los estudiantes. En cuanto a la lectura extensiva, los profesores deben promoverla como una ocupación válida, persuadiendo a los estudiantes sobre sus beneficios, en lo que podría hacerse, por ejemplo, una lectura en voz alta de algún libro del que guste el docente, dando evidencia de la forma particular de leer que este emplea y de cuán emocionantes pueden ser los libros. En este modelo de lectura, los estudiantes pueden escoger sus propios textos, de acuerdo a sus gustos e intereses; no todos los estudiantes deben leer un mismo escrito. En este sentido, debe brindarse motivación a los estudiantes, pidiendo un reporte sobre lo que están leyendo, de diferentes maneras. Por otra parte, en cuanto a la lectura intensiva, es necesario crear interés en el tema y las tareas, ante lo que el profesor debe asumir diferentes roles al tiempo. En primer lugar, debe ser organizador, expresando el propósito de la lectura y dando instrucciones claras sobre el modo y el tiempo límite, para lograr lo propuesto frente a la tarea. También, debe ser observador, dando espacio para leer, sin interrumpir el momento de la lectura; cuando los estudiantes están leyendo, puede observarse su progreso, lo que dará una información valiosa sobre cuán bien se está realizando la tarea individual y colectivamente. Además, el profesor debe ser organizador de realimentación, revisando que los estudiantes hayan completado la tarea exitosamente. Por último, la función que resta al profesor es la de ser promotor, para impulsar a los estudiantes a darse cuenta de las características de la lengua en el texto leído o de las construcciones textuales, para clarificar ambigüedades; así mismo, esto último funciona para la toma de conciencia sobre aspectos de la estructura textual que no habían sido encontrados con anterioridad.

Visto de tal forma, se hace claro que, en un primer momento, la práctica de la lectura extensiva o intensiva varía de acuerdo al propósito de enseñanza pero, aun siendo tratada desde el profesor, en su valor más profundo, incluye totalmente

---

<sup>52</sup> HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. p. 210-215. 2007.

al estudiante, evaluando su proceso y permitiéndole ser consciente de su progresión. Del mismo modo, el profesor enfrenta un reto, quizá a mayor escala, al estudiar la lectura en el salón de clase, pues tiene roles de diferentes dimensiones y de él depende, en gran medida, el éxito de las actividades. Restaría decir, entonces, que para la habilidad de lectura es necesario tener muy claro el nivel de los aprendices y elaborar estrategias de acuerdo a ello y a sus respectivas concepciones.

### 2.3 Problemas en la escucha en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

Christine Goh<sup>53</sup> demuestra que en la habilidad de escucha se presentan una serie de problemas que inciden en la recepción correcta del mensaje escuchado en los que aspectos como el vocabulario, los conocimientos previos, la velocidad de habla, el tipo de input y el acento del hablante influyen en la comprensión de los textos orales. En un estudio realizado por dicha autora, los dos primeros son los factores que mayor repercusión tienen sobre la comprensión auditiva y el último es el que, con un índice no tan bajo en comparación con los dos primeros, menor dificultad presenta.

No obstante, y aunque son buenos los atisbos de la anterior autora, para tratar los problemas generales que hacen difícil el proceso de escucha, se toma la obra de Douglas Brown<sup>54</sup>, en el capítulo de *Listening*, en el que se citan diferentes fuentes, como Dunkel, Richards y Ur, estableciendo ocho características del lenguaje hablado, que corresponden a las dificultades primarias para entender documentos orales.

La primera característica corresponde al “clustering” o grupos de palabras, en la que, en términos de lenguaje hablado, debido a las limitaciones de la memoria y nuestra disposición para fragmentar, se divide el discurso en pequeños grupos de palabras. Las cláusulas, por su parte, son constituyentes comunes, pero las frases que se encuentran dentro de las cláusulas son incluso más fáciles de retener para la comprensión. Lo ideal frente al “clustering”, o agrupación de palabras, es que el profesor de lengua extranjera ayude a los estudiantes para que éstos puedan agrupar palabras de una oración completa y no incurran en el error de tratar de descubrir palabra por palabra en un enunciado.

---

<sup>53</sup> GOH, C. How Much Do Learners Know About the Factors That Influence Their Listening Comprehension? National University of Singapore. P. 21 - 33. 1999.

<sup>54</sup> BROWN, D. Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy. Chapter 16: Teaching Listening. Longman. 252 – 254. 2000

En segunda medida, se encuentra el exceso de repeticiones, con paráfrasis y pequeñas muletillas. Ante esto, los aprendices deben empezar por ser conscientes de que no todas las oraciones deben contener nueva información; en relación a este aspecto, los estudiantes podrían identificar las repeticiones innecesarias en un texto de audio.

La tercera característica corresponde a las contracciones, que son frecuentes en el lenguaje oral. Estas pueden ser de tipo fonológico, morfológico, sintáctico o pragmático. Las reducciones establecen dificultades significativas, especialmente para aquellos estudiantes acostumbrados a las formas completas de las expresiones en inglés.

La cuarta característica se relaciona con variables de actuación, que se refieren sobre todo a las dudas, inicios falsos, pausas y correcciones, comunes en el lenguaje oral. Estas variables, sin duda, pueden interferir en la comprensión de los estudiantes de segunda lengua.

En quinta instancia, se encuentra el lenguaje coloquial, con los “slangs” o jergas y con expresiones que no corresponden a las del lenguaje estándar. Las contracciones y los conocimientos culturales también son manifestados en el lenguaje coloquial y hacen de este un elemento complejo entre conversaciones.

La sexta característica es la de la velocidad de pronunciación. En este aspecto, los estudiantes de una lengua extranjera, al inicio, suelen pensar que los hablantes nativos hablan demasiado rápido. Según Richards<sup>55</sup>, el número de pausas y su longitud resultan ser más cruciales para la comprensión que la velocidad del acto de habla como tal. No obstante, los aprendices necesitarán en algunos momentos comprender lo que escuchan con variaciones de velocidad prudenciales e, incluso, aquellos documentos que contienen pocas pausas. Por último, hay que tener en cuenta que en el proceso de escucha, muchas veces el receptor no tiene la oportunidad de detener al hablante, por el contrario, la situación comunicativa continúa su curso.

En séptimo lugar, se encuentra el énfasis, el ritmo y la entonación. En este aspecto, las características prosódicas del inglés son muy importantes para la comprensión. El inglés, por ser una lengua de énfasis cronometrado, puede resultar complejo para los estudiantes, al encontrar sílabas entre puntos enfáticos. También, los patrones de entonación son significativos, no solo para interpretar

---

<sup>55</sup>RICHARDS, J. Reflective thinking through journal writing: myths and realities. 1993. En: BROWN, D. Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy. Chapter 16: Teaching Listening. Longman. p. 254.

elementos sencillos como preguntas, enunciados o énfasis, sino para entender mensajes menos convencionales, como sarcasmo, cariño, insulto, requerimientos, oraciones, entre otras.

La octava y última característica está relacionada con la interacción. En este sentido, la interacción desempeña un gran rol para la comprensión auditiva. La conversación, especialmente, recoge todas las reglas de interacción: negociación, clarificación, responder a las señales, turnos de habla y dominio, así como la capacidad de sostener el discurso o finalizarlo. De esta forma, aprender a escuchar significa, también, aprender a responder y continuar la cadena de comunicación.

Las aulas de clase que incluyan componentes de escucha deben incluir instrucciones en las dos formas de la naturaleza de la escucha, comprendiendo que los buenos receptores, en conversación, son buenos interlocutores, sabiendo negociar significado para que el proceso de comprensión pueda ser completo y no interrumpido o terminado por interacciones insuficientes.

Así, pues, es sabido que las dificultades de escucha corresponden a una serie de factores que, en muchas ocasiones, están fuera del alcance de los estudiantes, por lo que es necesario que los aprendices – y los docentes – sean cada vez más conscientes de su condición y de la necesidad de trabajar tal habilidad en el aula e incitar a tratarla por fuera de esta.

## **2.4 Escucha Intensiva**

Según Rost<sup>56</sup>, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se requiere la aplicación de distintas actividades que representen cierto grado de dificultad, en aras de mejorar paulatinamente los niveles comunicativos y de comprensión de la lengua en cuestión. Una de ellas es la escucha intensiva, la cual ayuda a que el estudiante progrese en su comprensión de la lengua y a que se relacione en su ambiente educativo a través del trabajo colaborativo. La escucha intensiva requiere que el estudiante atienda a lo que oralmente se le comunica, comprendiendo las palabras y su significado, según el contexto en el que se encuentre el acto de habla.

En relación con lo anterior, existen, a su vez, cinco variaciones de dictado que favorecen el aprendizaje del estudiante. El primero de ellos es el dictado rápido, en el cual el estudiante puede pedir repetición de lectura pero el lector no podrá alterar la velocidad a la cual se lee el pasaje; después, se encuentra la pausa y el

---

<sup>56</sup> ROST, Michael. Teaching and Researching Listening. England. Pearson Education, 2002.

parafraseo que, como su nombre lo indica, permite, gracias a cortas pausas, que el estudiante haga anotaciones que no sean exactas al pasaje para construir un nuevo texto con el mismo mensaje del original; el tercero se refiere a la escucha enfocada, la cual se centra en determinados temas gramaticales; en el cuarto se encuentra la identificación del error, en el que el estudiante atiende a una lectura con errores y debe identificarlos de tal manera que sea acertado en su elección y, por último, está el dictado rompecabezas, que contempla el aprendizaje colaborativo trabajando en grupos o parejas, con el objetivo de completar un texto que ha sido fraccionado.

## 2.5 Dictogloss

Para Rost<sup>57</sup>, este tipo de escucha se diferencia de los otros en cuanto es más específica y busca elevar la exactitud de la comprensión de lo que se dice; por ello, trae a colación el papel del dictado en el desarrollo de la habilidad comunicativa y de comprensión en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin olvidar que la variación a tener en cuenta del dictado es el Dictogloss, cuya aplicación parte de Swain en busca de mejorar el desenvolvimiento de los estudiantes a nivel comunicativo, de manera conjunta.

A partir del aprendizaje de una lengua extranjera por medio de la interacción, se contempla Dictogloss o Dictado gramatical como “un proceso de enseñanza del lenguaje”<sup>58</sup>. Según Wajnryb, el *Dictogloss* es la lectura que hace el docente en voz alta de un texto y durante ella los estudiantes registran las palabras o partes del apartado que se lee; finalmente, se hace una reconstrucción colaborativa de los apuntes y se da a conocer un nuevo texto caracterizado por ser una aproximación al texto original. Cabe resaltar que la autora hace la distinción entre el dictado tradicional y el *Dictogloss* puesto que la diferencia radica en que el segundo requiere la versatilidad del estudiante para reconstruir lo que se le ha dictado y no una copia textual como lo hace el primero.

El *Dictogloss* se considera una rama del enfoque por tareas, ya que permite que los estudiantes construyan hipótesis, las argumenten y modifiquen en lapsos cortos. Además, tiene por objetivo que el estudiante emplee los conocimientos que tiene sobre la lengua extranjera para parafrasear, analizar el bosquejo del parafraseo y, por último, corregir y aprender nuevos términos en pro de una comprensión más clara de aquello que se expone en la lengua que se aprende.

---

<sup>57</sup>ROST, M. Teaching and Researching Listening. Routledge, New York. 2011.

<sup>58</sup>WAJNRYB, R. Grammar Dictation. Oxford University Press. Oxford, UK. 1990

En relación con lo anterior, según Wajnryb, existen ciertos pasos para desarrollar de manera óptima el *Dictogloss*, como lo son: escucha, reconstrucción y análisis (y corrección). El estudiante logra identificar el tema a tratar en el texto leído, a partir de palabras claves; acto seguido, los estudiantes utilizan sus anotaciones para reconstruir su propia versión del texto original o una lluvia de ideas, relacionando, además, las ideas que lograron ser extraídas durante la lectura y, para terminar, se da el análisis y corrección de lo que se plantea en comparación con el texto original, entendiendo los errores y las opciones que el lenguaje ofrecido en el texto les brinda. En su libro *Grammar Dictation*, Wajnryb hace énfasis en el papel que desempeña la interacción de los estudiantes al momento de emplear el *Dictogloss* en el desarrollo de la clase, ya que son agentes activos en el proceso de aprendizaje y se crea el hábito colaborativo para reconstruir de la manera más completa lo que se desea comunicar. Con esto, el estudiante se apropia de los nuevos conocimientos, refuerza los previos y mejora sus habilidades en la lengua.

El docente debe tener en cuenta que el *Dictogloss* se enfoca en ampliar el desempeño del estudiante a nivel comunicativo y de comprensión de una lengua extranjera a través del aprendizaje colaborativo. En este sentido, se refuerza el trabajo tanto individual como grupal. Por un lado, el aprendizaje cooperativo permite desarrollar una profundización de los conocimientos previos que los estudiantes tienen del idioma a través de la comunicación; a partir de esto se da cuenta de las habilidades de escucha y habla en una situación que exige compartir las ideas de cada integrante del grupo, esforzándose por alcanzar la comprensión de lo que se quiere decir y, asimismo, por continuar en diálogo activo para responder de manera acertada a lo que se solicita en la clase.

Para efectos de diseño de actividades basadas en el Dictogloss es necesario exponer el siguiente ejemplo que proponen los autores Swain y Lapkin. Para lo anterior se llevan a cabo dos tipos de tareas; *jigsaw* y *dictogloss*, la primera en la cual los estudiantes construyen una historia a través de imágenes y la segunda, la lectura de la historia resultante de la actividad con las imágenes en donde el estudiante debe tomar nota de lo que escuche. Según las apreciaciones de Swain y Lapkin, el *Dictogloss* se enfoca en la forma de la lengua al proveer un tema específico en aras de que el estudiante sea asertivo y claro al momento de parafrasear el texto leído.

El *Dictogloss* también tiene por objetivo aumentar las palabras correctas para comunicar lo que se desea durante el proceso de aprendizaje y de igual manera se reconozca la coherencia y la cohesión en la comunicación, todo lo anterior basado en la aplicación de lectura de textos que proporcionen al estudiante

herramientas para su desenvolvimiento en la lengua extranjera a nivel comunicativo y colaborativo con sus compañeros de clase.

De igual modo, Brown<sup>59</sup> menciona el *Dictogloss* con base en Swain y Lapking y da una apreciación al trabajo realizado por los autores mencionados, en la cual expone que las actividades de escucha en el aprendizaje de una lengua extranjera a través del *Dictogloss* están más allá de la concepción tradicional del dictado para convertirse en una herramienta que permita al estudiante tener flexibilidad a nivel comunicativo, es decir, parafrasear un texto o mensaje sin tergiversar su finalidad o significado, autoevaluar y corregir las anotaciones durante la escucha de un texto y el grado de atención que el estudiante debe prestar en este tipo de actividades.

Para Cowan<sup>60</sup>, el *Dictogloss* es una tarea que ayuda al estudiante en cuanto a *pushed output*, éste último encargado de que el aprendiz interactúe con los conocimientos adquiridos en una lengua extranjera y logre manipular el vocabulario y las estructuras de manera apropiada para lo que desea comunicar. En este sentido, el autor se apoya en los trabajos realizados por Kowal, Swain y Lapkin para demostrar que la aplicación del *Dictogloss* en el aprendizaje de una lengua extranjera satisface la exactitud de identificación de problemas en la producción de lenguaje del estudiante como el impulso del matiz colaborativo que se refleja en el trabajo en grupo en busca de la mejor construcción posible del texto escuchado.

Adicionalmente, en Estudios de Lingüística Aplicada<sup>61</sup>, retomando a Kowal y Swain, se hace necesaria la delimitación de tres aspectos cruciales en el *Dictogloss*; el primero en el cual el estudiante identifica qué conocimientos no posee, el segundo en donde se comprende el significado con el significante y el tercero donde se realiza el trabajo colaborativo para reconstruir el texto de forma completa. Los autores elaboran una apreciación en la cual se tiene en cuenta el *Dictogloss* como fuente de comunicación y comprensión oral que posibilita la apropiación de conceptos, análisis gramatical, uso de vocabulario nuevo en producciones posteriores.

---

<sup>59</sup>BROWN, S. Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching. United States of America. Michigan. 2011.

<sup>60</sup>COWAN, R. The Teacher's Grammar of English with Answers: A Course Book and Reference Guide. Cambridge University Press. New York. 2008.

<sup>61</sup>OTAL, J., FORTANET, I. & CODINA, V. Estudios de Lingüística Aplicada. Castellón de la Plana. Universitat Jaume. 1997. Cap 6. Otras Propuestas Estudiadas para el Trabajo en Grupo con Enfoque en el Código. Pp 118 -119.

En relación a lo anterior, para emplear el *Dictogloss* se trabaja el *Cloze Dictation*. Para referirse al término de “cloze dictation”, Crawley<sup>62</sup> hace una definición cronológica, desde cuando fue concebido como un nuevo enfoque de “legibilidad”. Su nombre se deriva de “cierre”, relacionado con la tendencia de los seres humanos a completar un patrón que resulta familiar pero no del todo terminado. Después de esto, aparece Jonz<sup>63</sup>, mostrando que la técnica no solo se limitaba a la legibilidad, pareciendo contar con un largo número de usos, tanto prácticos como teóricos. Tal autor, adhiere, además, diferentes elementos que hacen parte del desarrollo del proceso “Cloze”, entre los que sobresale el conjunto de comprensión, inteligencia, el conocimiento existente y el aprendizaje.

Después de la caracterización anterior, surge la identificación del Cloze Dictation como una técnica. En el artículo *Improving Students' Listening Ability Using Cloze Dictation*<sup>64</sup>, *cloze dictation* es definido como una técnica de enseñanza que se emplea para saber cuál es el punto máximo de entendimiento que los estudiantes logran sobre un texto. En este método, los estudiantes reciben una versión escrita del texto en la que ciertas partes no están. Así, el estudiante debe escuchar al material oral y llenar los espacios en la versión escrita.

La variación del *Dictogloss* llamada *Pictogloss* o *Picture Dictation* busca que el estudiante haga uso de los conocimientos que posee de una lengua extranjera durante el ejercicio del *Dictogloss*. Como lo explica Jacobs<sup>65</sup>, el *Pictogloss* consiste en describir detalladamente un dibujo con vocabulario que se haya trabajado en el *pre-listening*, luego los estudiantes dibujan conforme a lo que escuchan, comparan los dibujos que cada uno hizo para luego realizar otro dibujo más completo.

## 2.6 Comprehensible Input

Para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea más fácil, el docente debe proveer a sus estudiantes *input* ya que es el primer contacto que el ser humano tiene con una lengua extranjera, la finalidad de exponer al estudiante a un *input* constante es lograr la comprensión de los mensajes dados en la lengua extranjera. Es importante mencionar que este *input* debe contener estructuras que tengan mayor complejidad que aquellas que manejan los estudiantes, no es necesario que se comprenda cada palabra mencionada en el mensaje o que se reconozcan

---

<sup>62</sup>CRAWLEY, S. J. Aural Cloze: A Review of Literature. p. 2 – 12. 1977.

<sup>63</sup>OLLER, J.W. & JONZ, J. Cloze and Coherence. Associated University Presses. p. 84 – 89. 1994.

<sup>64</sup>AXELA, Tere. Improving Students' Listening Ability Using Cloze Dictation.

<sup>65</sup>JACOBS, George. Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning. The reading Matrix. 2003.



todos los aspectos gramaticales, lo que debe interesar al docente es que el estudiante comprenda la finalidad del mensaje tal como lo señala Krashen<sup>66</sup> con el *comprehensible input* en la hipótesis del *input*.

En la hipótesis del *input*, el *comprehensible input* tiene lugar durante el desarrollo de la clase de la lengua extranjera a partir de la comunicación oral y se le atribuye como el factor principal en la clase ya que permite al estudiante estar inmerso en la lengua extranjera y todo material que se emplea durante la clase favorece la apropiación del *input* que se le presenta al estudiante.

En *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen<sup>67</sup> señala que la habilidad de escucha se desarrolla primero en el lenguaje y por tanto es importante el *comprehensible input* en la medida en que es efectivo para estar en contacto con una lengua. Adicionalmente, presenta ventajas que este *input* da a los estudiantes como lo es el repaso constante de estructuras, la capacidad de acoplarse a cada uno de los niveles de lengua que tenga cada estudiante y la apropiación gramatical.

## 2.7 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es también conocido como aprendizaje colaborativo y comprende una serie de conceptos y técnicas que ayudan a maximizar los beneficios de la cooperación entre los estudiantes. En el artículo “*Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning*”, escrito por George Jacobs<sup>68</sup>, se discuten ocho principios del aprendizaje cooperativo y cómo estos pueden anunciar el uso del *Dictogloss*. El primero es el de la agrupación heterogénea, con grupos formados en variedad, incluyendo diferente sexo, etnia, clase social, religión, personalidad y desenvolvimiento en la lengua; tales diferencias son consideradas fundamentales para el aprendizaje cooperativo. El segundo corresponde a las habilidades cooperativas, que son aquellas requeridas para trabajar con otros, que incluyen preguntar y responder, estar en desacuerdo o responder de manera cortés e impulsar a otros a participar. El tercero se refiere a la autonomía grupal e incita a los estudiantes a buscar recursos por sí mismos y no preguntando al profesor. En el cuarto principio, se encuentra la interacción simultánea, entre profesores y estudiantes. En el quinto, la participación equitativa, en la que cada miembro del grupo tiene sus notas personales, un turno para

---

<sup>66</sup> KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman Group UK. 1985.

<sup>67</sup> KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. 1982.

<sup>68</sup> JACOBS, G. “Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning”. En: *The Reading Matrix* Vol.3. No.1. p. 5 -9. 2003

leerlas, responsabilidad sobre una parte de la reconstrucción de un texto y un rol específico. En el sexto, aparece la responsabilidad individual, que es la esfera inicial para la participación equitativa. En un séptimo principio, se encuentra la interdependencia positiva, en la que suele sentirse que aquello que ayuda a un miembro del grupo puede ayudar a todos los miembros y que aquello que molesta a alguno puede repercutir sobre los otros, en el típico “todos para uno y uno para todos”. Por último, el octavo principio se basa en la cooperación como un valor; así, además de tomar a la cooperación como una manera de aprender, esta se convierte en parte del contenido que debe ser aprendido, lo que debe fluir naturalmente desde el principio de la interdependencia.

En relación con el aprendizaje cooperativo, Wajnryb<sup>69</sup> postula dos tipos de tareas; la primera se refiere a un rompecabezas y la segunda al *Dictogloss*. En el rompecabezas hay pares trabajando para construir una historia a partir de una serie de imágenes. En el *Dictogloss*, por su parte, la tarea usada envuelve la escucha de un fragmento leído dos veces a una velocidad normal, en lo que se toman notas y se trabaja para reconstruir el texto a partir de las notas de los estudiantes.

Adicional a lo anterior, es importante enunciar la secuencia de actividades en el diseño experimental del trabajo colaborativo con el *Dictogloss*, encontrada en el texto “*Pushed Output and Noticing Dictogloss: Task Implementation in the CLIL Classroom*”, de Basterrechea y García Mayo<sup>70</sup>, en la que, primero, hay un momento de doble escucha y toma de notas; después, sucede una primera reconstrucción del texto, en parejas; luego, se escucha una vez más el texto y se toman notas; posteriormente, hay una segunda reconstrucción del texto y, por último, un cuestionario retrospectivo. Esta secuencia aparece como un ideal que puede resultar en extremo funcional en el trabajo del *Dictogloss*, incluyendo las tareas colaborativas.

### 3. DISEÑO METODOLOGICO

El diseño metodológico abarca el tipo de investigación que se llevó a cabo en el I. E. D. Nicolás Esguerra y el enfoque metodológico de la investigación, para ello

---

<sup>69</sup>WJNRYB R. Grammar Dictation. Oxford University Press. 1990. En: SWAIN, M. & LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. p. 101. 2001.

<sup>70</sup>BASTERRECHEA, M. & GARCÍA, M. Pushed Output and Noticing in a Dictogloss: Task Implementation in the CLIL Classroom. 2014. p. 14 – 15.

autores como Latorre, Elliot y el esquema de Kemmis y McTaggart se requirieron para sustentar el proceso de la investigación.

### 3.1 Enfoque metodológico

Esta investigación se fundamentó en el enfoque mixto, basándose en la interpretación y análisis de información, tanto de corte explicativa como de corte descriptiva, apoyándose en métodos e instrumentos tanto de la investigación cualitativa como de la investigación cuantitativa.

En ese orden de ideas, desde el enfoque cualitativo se aplicaron encuestas para conocer el grado de importancia que atribuyen los estudiantes al desarrollo de la habilidad de escucha y sus intereses frente a cómo reforzarla. Por otra parte, desde el enfoque cuantitativo<sup>71</sup> se realizó una prueba diagnóstica con el fin de analizar el grado de comprensión oral que manejan los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera. Lo anterior con el fin de brindar a los investigadores herramientas para interpretar los resultados y dar a conocer la situación problema que se presenta<sup>72</sup>.

### 3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se emplea en este proyecto es de Investigación-Acción, al considerar en primera instancia que todo docente es un investigador en el aula de clase que se basa en la reflexión de lo que evidencia pues convive con los problemas que se presentan en el proceso educativo y que es, por tanto, un ser que expone lo que percibe y acepta puntos de vista similares o distintos frente a lo que plantea para darse a la búsqueda de justificaciones a las situaciones que se evidencian en la educación. Así debate Elliot<sup>73</sup>, pionero en investigación-acción, para delimitar lo que contempla la inmersión en el ambiente de la enseñanza y la solución a las adversidades que se presentan en ella. De igual manera, señala que para que se dé lugar a la investigación es necesario partir de un diagnóstico que pruebe la existencia de un obstáculo o dificultad y de aquí que surja la acción del docente en aras de mejorar y progresar en la calidad de la educación.

La investigación-acción se caracteriza por ser subjetiva y con cualidad participativa por parte de los relacionados en el contexto. Tiene como fin analizar y ahondar en el diagnóstico de una situación, y contemplar los eventos que puedan presentarse

---

<sup>71</sup> Vasilachis, Irene. [http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/VASILACHIS\\_Estrategias-de-investigaci%C3%B3n-cualitativa.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/VASILACHIS_Estrategias-de-investigaci%C3%B3n-cualitativa.pdf)

<sup>72</sup> Cuadernos docentes en Procesos de desarrollo. [http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n\\_6060.pdf?sequence=3](http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3)

<sup>73</sup> ELLIOT, J. La Investigación-acción en educación. Morata. Madrid. 2005

en la cotidianidad, estos deben estar ligados a una de las tres clasificaciones de situaciones, que según el autor, puede percibir el docente; una situación problemática, en donde no se admite la falla, la situación contingente que puede ser modificable y la situación prescriptiva, la cual requiere de una acción a corto plazo. Cabe resaltar que aunque se tenga certeza de la situación es posible que al momento de brindar la solución no se obtengan resultados positivos.

Elliot<sup>74</sup> resalta que la investigación-acción es netamente práctica pues se enfoca en los aspectos que conforman la problemática como también, vela por el planteamiento y aplicación de una solución. Adicionalmente, es voluble frente a la concepción de lo que evidencia el docente y de esta manera los objetivos propuestos serán modificados. Por otra parte, este tipo de método es crucial en el quehacer educativo y requiere de interacción permanente con el cuerpo educativo el cual contempla directores, coordinadores, estudiantes y otros docentes.

Con el fin de dar una amplia gama de definiciones para la investigación-acción el autor cita a Kemmis, quien la concibe como una búsqueda basada en la reflexión que es inherente a los participantes del contexto y que pretende mejorar todos los aspectos de la situación. Dicho autor sugiere un modelo de investigación el cual ha sido tomado como principal referente para el presente estudio, al considerarlo como un método integrador que concibe a la investigación-acción como un proceso que parte del investigador, de sus cuestionamientos frente a una situación específica y de la búsqueda de respuestas que permitan involucrarlo en la atención a la misma.

En palabras de Estebaranz<sup>75</sup>, el modelo planteado por Kemmis y McTaggart está centrado en el desarrollo curricular y parte de considerar la investigación como un proceso que parte de planteamientos como “¿qué está sucediendo?, ¿en qué sentido es esto problemático?, ¿qué puedo yo hacer con relación a esto?”.

Consecuentemente, el modelo de Kemmis y McTaggart implica adoptar una serie de principios que son descritos por Estebaranz como pasos del proceso de investigación-acción. Dichos pasos son en términos generales los siguientes:

- a. Revisar y discutir los valores sociales y educativos.
- b. Tomar la decisión estratégica que permita identificar el campo de acción a trabajar.
- c. Examinar las condiciones objetivas y subjetivas.

---

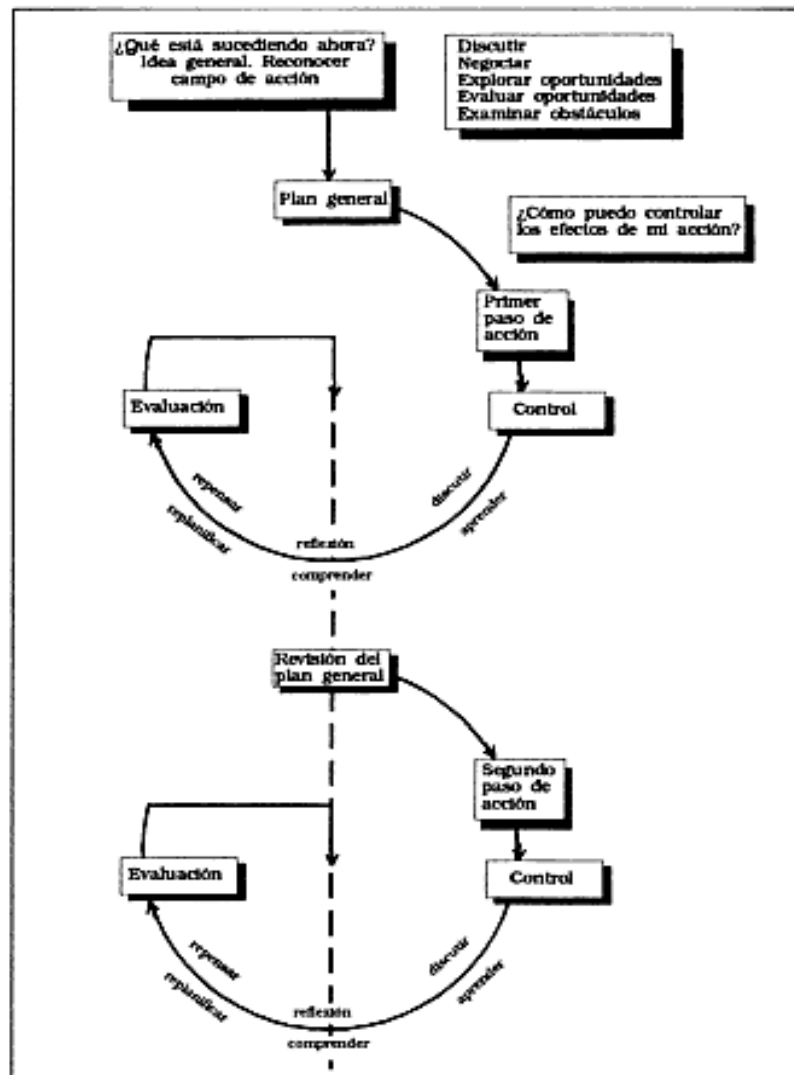
<sup>74</sup>ELLIOT, J. La Investigación-acción en educación. Morata. Madrid. 2005.

<sup>75</sup> ESTEBARANZ, A. Didáctica e innovación curricular. Universidad de Sevilla. 1994. p.244

- d. Definir objetivos globales y estratégicos, como también si estos pueden desarrollarse en el corto o largo plazo.
- e. Concretar a través de un plan las acciones a desarrollar, las cuales implican generar cambios en tres ámbitos: en el lenguaje y discurso; en las actividades y prácticas; y en las relaciones sociales.
- f. Incluir ideas acerca del control del plan.

Para ejemplificar de mejor manera cómo se interrelacionan los pasos anteriormente descritos, a continuación se presenta el Espiral de la investigación-acción según Kemmis.

Gráfica 1. Espiral de investigación-acción según Kemmis



Fuente: ESTEBARANZ, A. Didáctica e innovación curricular. Universidad de Sevilla. 1994.p.245

Por lo anterior, el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart ha sido tenido en cuenta al diseñar esta investigación y ha sido adaptado a la situación problema que se pretendió atender. Esto si se tiene en cuenta que la ruta metodológica consistió en lo siguiente:

- a. Identificar desde el área disciplinar, situaciones problema que se pudieran intervenir para aportar a la transformación de la sociedad. Siendo este el caso de las dificultades en el desarrollo de la habilidad de escucha en inglés de los estudiantes.
- b. Delimitación del área específica a trabajar. Para tal fin, tras haber identificado la situación problema, hubo una delimitación de la población objetivo y de la habilidad que sería atendida con el proyecto.
- c. Seguidamente se procedió a identificar los recursos con que se contaba y las posibilidades que el entorno propuesto como espacio para la ejecución del proyecto planteaba.
- d. Una vez identificados los recursos y posibilidades, se fijaron los objetivos tanto general como específicos, delimitando igualmente el tiempo de ejecución de la investigación.
- e. Solo así, fue posible llegar a planificar a través del diseño metodológico, las acciones a realizar de cara a la consecución de los objetivos.
- f. Como actividades de control, se tuvo la revisión permanente por parte del tutor y la toma de acciones correctivas cuando fue necesario ajustar alguna de las acciones previstas, todo con el ánimo de garantizar la orientación del estudio hacia los resultados.

### **3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información**

En lo que concierne a las técnicas de investigación se tuvo en cuenta la observación participante. En lo que concierne a la observación participante, mediante esta técnica hay una interacción constante con la población que es sujeta al estudio, en este caso, corresponde a los estudiantes del grado 504 de la institución. Es importante agregar que según Berreman, citado por De Tezanos<sup>76</sup>, la observación participante

---

<sup>76</sup> DE TENAZOS, Araceli. La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica. Universidad Pedagógica Nacional.

“(…) se refiere a la práctica de vivir con los grupos de personas que se estudian, yendo a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una interacción intensa y continua en la vida cotidiana. Esto significa conversar con la gente, trabajar con ella... estar presente en tantas situaciones como sea posible, aprendiendo a conocerlos en tantas situaciones y formas como se pueda (…)” (p.7)

Es por ello que, la observación participante es aplicada en este estudio para examinar el grado de conocimiento de los estudiantes sobre la lengua extranjera, sus formas de interpretarla, las barreras que encuentran para su apropiación, entre otros factores.

Consecuentemente, para acceder a los datos e información necesaria en la investigación, se acudió a diversos instrumentos como son:

**Carta de consentimiento:** Con este instrumento los estudiantes dan su consentimiento para poder aplicar las encuestas, diarios de campo, pruebas de escucha y habla, videograbaciones, todo esto con un fin académico, (anexo 6).

**Diario de campo:** Se optó por este instrumento para registrar las experiencias de los estudiantes y lo acontecido en la clase para posteriormente ser analizado y/o interpretado, (anexo 1).

**Prueba de escucha:** Este instrumento ayuda a conocer el nivel de los estudiantes en la habilidad de escucha y los avances que han logrado en su aprendizaje, (anexo 2).

**Entrevista:** Se opta por este instrumento para reunir datos y detectar la opinión del docente titular acerca de cómo mejora la habilidad de escucha de los estudiantes, (anexo 3).

**Encuestas:** Se opta por este instrumento para reunir datos y/o detectar la opinión de los estudiantes acerca de las habilidades de habla y escucha, (anexo 4).

**Videograbaciones:** Se optó por este instrumento para revisar las actividades de habla que lleven a cabo los estudiantes (anexo 5)

#### 4. POBLACIÓN

El proyecto se lleva a cabo en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra I. E. D., el cual maneja calendario A en la jornada nocturna. El colegio se ubica en la Calle 9c # 68 – 52, barrio Lusitania en la localidad de Kennedy en Bogotá, Colombia.

Ya que es una institución educativa distrital brinda a los estudiantes, jóvenes y adultos, programas que ayuden a su formación educativa gracias a la formación por ciclos<sup>77</sup> la cual se enfoca en población que ha presentado inconvenientes en su terminación de estudios de básica primaria, bachillerato y media vocacional.

El curso 504 del I. E. D. Colegio Nacional Nicolás Esguerra se conforma de 18 estudiantes de los cuales 12 son hombres y 6 son mujeres. En cuanto a la edad de la población dos estudiantes tienen 16 años, cuatro estudiantes tienen 17 años, cinco estudiantes tienen 18 años, tres estudiantes tienen 19 años, un estudiante tiene 25 años, un estudiante tiene 34 años, un estudiante tiene 42 años y un estudiante tiene 67 años. Entre ellos hay 11 comerciantes, 2 amas de casa y 5 que se dedican a estudiar enteramente.

En el aspecto de estado civil 16 estudiantes son solteros y 2 son casados.

Referente al estrato socioeconómico cinco estudiantes pertenecen al estrato 1, seis estudiantes pertenecen al estrato 2 y siete estudiantes pertenecen al estrato 3.

## 5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

**Título:** *Dictogloss*: Una técnica para mejorar la habilidad de escucha en inglés.

**Objetivo:** Fortalecer la habilidad de escucha a través del *Dictogloss*.

### **Justificación:**

En primer lugar, la habilidad de escucha es parte fundamental de la vida del ser humano puesto que son los sonidos el primer contacto que se tiene con el entorno, en esta propuesta es importante dicha habilidad porque es lo primero que realiza el docente con sus estudiantes en el aprendizaje de una lengua.

En segundo lugar, se trabaja el *Dictogloss* para abarcar la habilidad de escucha en inglés además de incluir el aprendizaje cooperativo y la autonomía del estudiante, manteniendo atento al educando en las cuatro fases de esta técnica involucrándolo por completo en su proceso de aprendizaje.

---

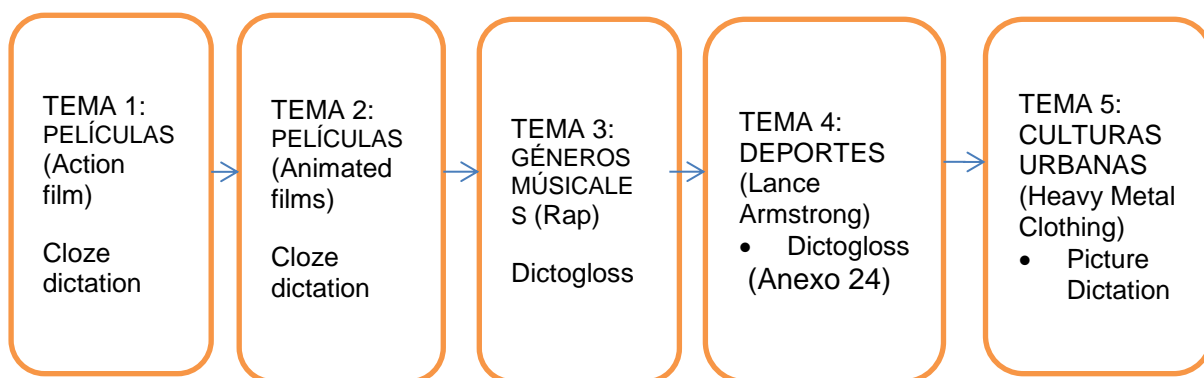
<sup>77</sup> Información disponible en la página de la Secretaría de Educación del Distrito:  
<http://www.educacionbogota.edu.co/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/bogota-cuenta-con-17-mil-cupos-escolares-en-jornada-nocturna>



En tercer lugar, se sugieren las temáticas para que el estudiante se interese en el desarrollo de la clase y se convierta en un agente participativo en las sesiones ya que para la propuesta representan un rol fundamental en la aplicación de la misma.

### Estructura de la propuesta:

La propuesta está constituida por cinco sesiones que se desarrollaron en dos clases y cuyo nivel de dificultad fue progresivo, es decir, los textos eran de mayor complejidad. Adicionalmente, se implementaron dos variantes del *Dictogloss*, en las dos primeras el “*cloze dictation*”, en la tercera y cuarta el *Dictogloss* y en la última el *Picture Dictation* o *Pictogloss*.



Para escoger las temáticas de la propuesta se realizó una encuesta (anexo 7) y se seleccionaron las que más captaron la atención de los estudiantes:

- Películas
- Géneros Musicales
- Culturas Urbanas
- Deportes
- Tecnología (avances tecnológicos)
- Redes Sociales

Con el fin de analizar los resultados obtenidos en la aplicación de la técnica del *Dictogloss* se escogió una muestra aleatoria de 8 estudiantes de los 18 que conforman el curso 504 del I. E. D. Nicolás Esguerra.

Las sesiones destinadas a aplicar la técnica del *Dictogloss* se plasmaron en el modelo de los planes de clase (anexo 8) comenzando por el calentamiento, seguido de la presentación, luego la práctica y finalizando con la producción. Para

iniciar las aplicaciones es necesaria la presentación y discusión del vocabulario de la temática a trabajar en el texto del *Dictogloss*, es decir el *pre-listening*, con el fin de familiarizar a los estudiantes en el contexto. De igual manera, cabe aclarar que durante la reconstrucción del texto el docente no debe intervenir pues afecta los resultados de los estudiantes. Para la investigación, se hace necesaria la observación de la respuesta de los estudiantes frente a cada sesión de clase basada en *Cloze Dictation*, *Dictogloss* y *Picture Dictation* o *Pictogloss* con el fin de evidenciar que la técnica influye en su proceso de aprendizaje<sup>78</sup>. En relación a lo anterior, de acuerdo con Vasiljevic<sup>79</sup> la presentación del vocabulario es de vital importancia en el proceso del *Dictogloss*, lo cual atribuye importancia a la fase de *pre-listening* en cada sesión de clase, por otro lado los errores en el deletreo de las palabras no influyen en los resultados de los estudiantes pues la finalidad es que el estudiante logre identificar las palabras que escucha.

## 6. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación se analizan los resultados de cada aplicación según los criterios propuestos para este fin.

### 6.1 Análisis de las sesiones de clase

Se crean las sesiones de clase basadas en las temáticas que los estudiantes escogieron en la encuesta realizada (anexo 7), la primera sesión desarrolla el tema **An Action Film**, la segunda sesión trabaja el tema **Película Big Hero**, la tercera sesión se enfoca en el tema **Música**, la cuarta es acerca del tema **Deportes** y la quinta sesión sobre **Culturas Urbanas**. Las actividades propuestas en estas sesiones de clase tienen por objetivo desarrollar la habilidad de escucha de los estudiantes acercándolos a la temática en pro de afianzar su comprensión de escucha de los textos a leer.

Las actividades que se llevan a cabo en cada sesión se sustentan en el modelo de Wanjryb, en el cuál se indaga sobre qué conoce el estudiante de la temática, se amplían los conocimientos que posee la población, se realizan actividades que impliquen que el estudiante trabaje la habilidad de escucha para identificar de qué se habla dentro de la sesión de clase y asimismo dar inicio, en la fase de

---

<sup>78</sup>GALLEGO, M. Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: A multi-sectional, multi-level analysis. USA: Ohio University

<sup>79</sup>VASILJEVIC, Z..Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners.Koshigaya City: Bunkyo University. 2010.

producción de la sesión, al *Dictogloss* el cual se conforma de tres repeticiones de un texto. Para analizar los resultados obtenidos durante las sesiones de *Cloze Dictation*, *Dictogloss* y *Picture Dictation* o *Pictogloss* se establecieron los siguientes criterios:

#### 1- Textos:

Los textos que los estudiantes reconstruyen, se analizaron con base en los siguientes criterios:

- Completitud: El texto debe incluir cada una de las palabras que se dictaron.
- Deletreo: Las palabras deberán estar escritas correctamente.
- Reconstrucción del texto: El proceso de reconstrucción del texto llevado a cabo por los estudiantes en cada una de las sesiones.

#### 2- Dibujos:

Los dibujos que los estudiantes reconstruyen, se analizaron con base en los siguientes criterios:

- Completitud: La imagen debe tener todos los detalles descritos.
- Dibujo: Los detalles que tienen los dibujos de los estudiantes.

### 6.2 Cloze Dictation “An Action Film”

A continuación se presenta el texto incompleto y el texto completo para mayor claridad en relación con el ejercicio de *Cloze Dictation* en esta sesión:

#### Cloze Dictation

An action film is a film \_\_\_\_\_. This type of film has many scenes where action is spectacular. In an action film people \_\_\_\_\_ from dangerous scenes like \_\_\_\_\_ that \_\_\_\_\_ buildings. In an action film the police follow the criminals with \_\_\_\_\_.

#### Complete Text

An action film is a film **genre**. This type of film has many scenes where action is spectacular. In an action film people **escape** from dangerous scenes like **explosions** that **destroy** buildings. In an action film the police follow the criminals with **weapons**.

## **Criterios de Análisis**

### **1. Completitud texto *Cloze Dictation*:**

- El *estudiante #1* identificó las 5 palabras suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #2* identificó las 5 palabras suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #3* identificó 1 palabra de las 5 suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #4* identificó 4 palabras de las 5 suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #5* identificó 4 palabras de las 5 suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #6* identificó las 5 palabras suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #7* identificó 3 de las 5 palabras suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.
- El *estudiante #8* identificó las 5 palabras suprimidas en el ejercicio de *Cloze Dictation*.

### **2. Deletreo texto *Cloze Dictation*:**

- La primera palabra suprimida en el *Cloze Dictation* la cual es *Genre*, tuvo como variación la palabra *Younger*.
- La segunda palabra suprimida en el *Cloze Dictation* la cual es *Escape* tuvo como variación las palabras *Scared*, *Skate*, *Skype* y *Scape*.
- La tercera palabra suprimida en el *Cloze Dictation* la cual es *Explosions* tuvo como variación *Explotion*, *Explotions* y *Scioucion*.
- La cuarta palabra suprimida en el *Cloze Dictation* la cual es *Destroy* no tuvo variaciones.
- La quinta palabra suprimida en el *Cloze Dictation* la cual es *Weapons* tuvo como variación la palabra *Woupons*.

Se evidencia que siete de ocho estudiantes han completado más de la mitad del texto y un estudiante completó menos de la mitad del texto; las palabras *Genre*, *Escape* y *Explosions* fueron las que mayor nivel de dificultad presentaron a nivel

de escritura. Con base en Goh<sup>80</sup>, los problemas de escucha que se reflejan en esta aplicación son el conocimiento cultural como *skate* y *Skype*, la velocidad del hablante (docente) y la pronunciación del hablante (docente). La palabra *explosions* tuvo variaciones como *explotion*, *explotions*, *scioucion*, las dos primeras variaciones se acercan a la escritura correcta de la palabra y la última puede atribuirse al problema de escucha relacionado con la velocidad del hablante (docente). La palabra *destroy* no tuvo variación y fue escrita correctamente. La palabra *weapons* tuvo la variación *woupons* lo cual se relaciona con el problema de escucha de la velocidad del hablante (docente).

### 3. Reconstrucción

Por otra parte, la interacción de los estudiantes evidencia que se discute acerca de las palabras que deben ir en los espacios en blanco presentados en el texto. Los estudiantes leen varias veces el texto para encontrar los errores, buscan en el diccionario las palabras que se asemejan a las que escribieron para corroborar el deletreo y corregirlas como también para reafirmar el significado de las palabras y tener un texto coherente. Los estudiantes interactúan en la lengua extranjera para explicar a su compañero lo que entendió al escuchar al docente leer el pasaje, como lo son las palabras suprimidas *action*, *destroy* y *weapons*, no obstante cuando pronuncia cualquier palabra que fuera suprimida en el texto imita la pronunciación del docente.

#### 6.4 Cloze Dictation “Big Hero”

Para mayor claridad en relación al texto que fue dictado por el profesor y el ejercicio de *Cloze Dictation* que los estudiantes tenían, se enseña a continuación el material:

#### Cloze Dictation

Big hero is an \_\_\_\_\_ about  
Hiro Hamada, a \_\_\_\_\_. Hiro gets involved in a  
situation that threatens to \_\_\_\_\_ of San Fransokyo. With  
the help of Baymax- a robot that helps people - he \_\_\_\_\_ a

---

<sup>80</sup> GOH, Christine. How Much Do Learners Know About The Factors That Influence Their Listening Comprehension. Página 22

[https://www.academia.edu/953222/How\\_Much\\_Do\\_Learners\\_Know\\_About\\_the\\_Factors\\_That\\_Influence\\_Their\\_Listening\\_Comprehension](https://www.academia.edu/953222/How_Much_Do_Learners_Know_About_the_Factors_That_Influence_Their_Listening_Comprehension)

\_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ the \_\_\_\_\_ that threatens the city.

### Complete Text

Big hero is an Big hero is an **action comedy adventure film** about Hiro Hamada, a **smart robotics genius**. Hiro gets involved in a situation that threatens to **destroy the city** of San Fransokyo. With the help of Baymax –a robot that helps people-, he **creates** a **team** of **criminal fighters** to **solve** the **mystery** that threatens the city.

### Criterios de Análisis

#### 1. Completitud texto *Cloze Dictation*:

- El estudiante#1 reconoció 20 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#2 reconoció 15 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#3 reconoció 22 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#4 reconoció 22 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#5 reconoció 22 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#6 reconoció 22 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#7 reconoció 21 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.
- El estudiante#8 reconoció 21 palabras en el ejercicio de *Cloze Dictation* de las 22 palabras suprimidas en el ejercicio.

#### 2. Deletreo texto *Cloze Dictation*:

- La palabra *Action* no tuvo variaciones.
- La palabra *Comedy* tuvo como variación las palabras *Comody* y *Criminal*.
- La palabra *Adventure* tuvo como variación la palabra *Aventure*.
- La palabra *Film* tuvo como variación la palabra *Films*.
- La palabra *Smar* no tuvo variación alguna.

- La palabra *Robotics* tuvo como variación las palabras *Roboritc*, *Robotic* y *Roboth*.
- La palabra *Genius* tuvo como variación las palabras *Genic*, *Genious* y *Geniuous*.
- La palabra *Destroy* tuvo como variación las palabras *Destroy* y *Distroy*.
- El artículo *The* tuvo como variación la conjunción *And*.
- La palabra *City* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Robot* tuvo como variable las palabras *Roboth* y *Hits*.
- La palabra *That* tuvo como variación la palabra *People*.
- La palabra *Helps* tuvo como variación las palabras *Help*, *Team* y *Save*.
- La palabra *People* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Creates* tuvo como variación las palabras *Create* y *Creates*.
- La palabra *Team* tuvo como variación la palabra *Criminal*.
- La palabra *Criminal* tuvo como variación las palabras *Criminals*, *Cremenal*, *Fegther* y *Figther*.
- La palabra *Fighters* tuvo como variación las palabras *Fighers*, *Figthers* y *Figther*.
- La palabra *Solve* tuvo como variación las palabras *Slove*, *Sold* y *Save*.
- La palabra *Mystery* tuvo la variación *Mistery*.
- El artículo *The* no tuvo variación alguna en su segunda aparición en el texto.
- La palabra *City* no tuvo variación alguna en su segunda aparición en el texto.

Se evidencia que siete de ocho estudiantes han completado más de la mitad del texto, estos resultados rondan entre las 20 y 22 palabras de las 22 palabras del *cloze dictation*, uno de los ocho estudiantes tuvo 15 de las 22 palabras. En estos textos no se presentaron palabras que tuvieran mayor dificultad que otras ya que la escritura fue correcta o cercana, por ejemplo la palabra *fighters* la cual tuvo como variaciones *figther*; la palabra *solve* tuvo las variaciones *slove*, *sold* y *save* y la palabra *criminal* tuvo la variación *cremenal*. Los problemas de escucha que se reflejan en esta aplicación son la velocidad del hablante (docente) y la pronunciación del hablante (docente).

### **Análisis de la reconstrucción del texto:**

#### **1. Completitud:**

- La *Pareja #1* reconoció 20 palabras del ejercicio de *Cloze Dictation* en el texto final de las 22 palabras suprimidas en la actividad.

- La *Pareja #2* reconoció 22 palabras del ejercicio de *Cloze Dictation* en el texto final de las 22 palabras suprimidas en la actividad.
- La *Pareja #3* reconoció 22 palabras del ejercicio de *Cloze Dictation* en el texto final de las 22 palabras suprimidas en la actividad.
- La *Pareja #4* reconoció 22 palabras del ejercicio de *Cloze Dictation* en el texto final de las 22 palabras suprimidas en la actividad.

## 2. Deletreo:

- La palabra *Action* en la reconstrucción del texto no tuvo variaciones.
- La palabra *Comedy* en la reconstrucción del texto no tuvo variaciones.
- La palabra *Adventure* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Aventure*.
- La palabra *Film* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Films*.
- La palabra *Smart* en la reconstrucción del texto no tuvo variación alguna.
- La palabra *Robotics* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Robotic*.
- La palabra *Genius* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Genious*.
- La palabra *Destroy* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Distroy*.
- El artículo *The* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *And*.
- La palabra *City* en la reconstrucción del texto no tuvo variación alguna.
- La palabra *Robot* en la reconstrucción del texto tuvo como variación *Hits*.
- La palabra *That* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *People*.
- La palabra *Helps* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Team*.
- La palabra *People* en la reconstrucción del texto no tuvo variación alguna.
- La palabra *Creates* en la reconstrucción del texto tuvo como variación las palabras *Create* y *Creates*.
- La palabra *Team* en la reconstrucción del texto tuvo como variación la palabra *Criminal*.
- La palabra *Criminal* en la reconstrucción del texto tuvo como variación las palabras *Criminals* y *Figther*.
- La palabra *Fighters* en la reconstrucción del texto tuvo como variación las palabras *Figther* y *Figthers*.
- La palabra *Solve* en la reconstrucción del texto tuvo las variaciones *Slove* y *Save*.
- La palabra *Mystery* en la reconstrucción del texto tuvo la variación *Mistery*.
- El artículo *The* en la reconstrucción del texto no tuvo variación alguna.
- La palabra *City* en la reconstrucción del texto no tuvo variación alguna.

## 3. Reconstrucción



Se evidencia que tres de cuatro parejas han reconstruido totalmente el texto. En los textos reconstruidos las palabras con mayor dificultad fueron *fighters*, *solve* y *creates* ya que presentaron más variaciones que otras palabras.

Los estudiantes comparten sus textos (anexo 5: Video 1) y discuten sobre las palabras que pueden ir en los espacios en blanco. Los estudiantes repiten la lectura de sus textos y comparten ideas para llenar los espacios que no tienen completos. En la reconstrucción de los textos los estudiantes hacen uso del diccionario para corroborar el significado de las palabras presentadas en el texto y la escritura correcta de las mismas. El diálogo de los estudiantes se da en la lengua materna pero al pronunciar las palabras que fueron suprimidas en el texto lo hacen con semejanza a la pronunciación del docente.

### 6.5 Dictogloss “Géneros Musicales: Rap”

Se presenta el texto que fue dictado por el profesor:

#### ***Dictogloss Text***

Línea #1: “Guess that they don't know you

Línea #2: 'cause today that was yesterday

Línea #3: Yesterday is over, it's a different day

Línea #4: Sound like broken records playing over

Línea #5: but you promised her

Línea #6: Next time you show restraint”<sup>81</sup>

#### **Criterios de Análisis:**

##### **1. Completitud:**

- El *estudiante #1* reconoció 33 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.
- El *estudiante #2* reconoció 32 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.
- El *estudiante #3* reconoció 32 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.
- El *estudiante #4* reconoció 29 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.
- El *estudiante #5* reconoció 33 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.
- El *estudiante #6* reconoció 32 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.

---

<sup>81</sup> Fragmento de la canción *Love the way you Lie* de Eminem ft Rihanna.

- El *estudiante #7* reconoció 32 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.
- El *estudiante #8* reconoció 29 de las 33 palabras del ejercicio del *Dictogloss*.

En esta sesión se evidencia que ocho de ocho estudiantes acertaron en más de la mitad de la escritura de las palabras. El número de palabras escritas es de 29 a 33 de las 33 palabras de la estrofa leída.

## 2. Deletreo:

- La palabra *Guess* tuvo la variación *Guecs*.
- La palabra *That* tuvo las variaciones *Dad* y *Dat*.
- La palabra *They* tuvo las variaciones *Day* y *Doy*.
- La palabra *Don't* tuvo la variación *not*.
- La palabra *Know* tuvo las variaciones *Daily*, *Don't*, *Now* y *Not*.
- La palabra *You* tuvo la variación *Loved*.
- La palabra *Cause* tuvo como variación la palabra *Cost*, *cus'* y *couse*.
- La palabra *Today* no tuvo variación alguna.
- La palabra *That* tuvo las variaciones *da*, *to*, *bad* y *dad*.
- La palabra *Was* tuvo como variaciones las palabras *guess* y *guecs*.
- La palabra *Yesterday* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Yesterday* en su segunda aparición en el texto no tuvo variación alguna.
- La palabra *Is* tuvo como variación la palabra *It's*.
- La palabra *Over* tuvo como variación las palabras *iver* y *olvers*.
- La palabra *It's* tuvo como variación *is*, *Itas* e *It*.
- El artículo *A* tuvo como variación *an*.
- La palabra *Different* tuvo como variación *diferent* y *diferen*.
- La palabra *Day* tuvo como variación *it*.
- La palabra *Sound* tuvo como variación *Some*, *Song* y *fut*.
- La palabra *Like* tuvo como variación *Lake* y *Line*.
- La palabra *Broken* tuvo como variación *Brougen*.
- La palabra *Records* tuvo como variación *Record* y *Later Low*.
- La palabra *Playing* tuvo como variación las palabras *Played* y *Play*.
- La palabra *Over* no tuvo variación alguna.
- La palabra *But* tuvo la variación *That*.
- La palabra *You* tuvo como variación *To*, *Your* y *Thes*.
- La palabra *Promised* tuvo las variaciones *Romisse*, *promese*, *promimes*, *promisse* y *promise*.
- La palabra *Her* tuvo la variación *Girl* y *girls*.

- La palabra *Nex* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Time* no tuvo variación alguna.
- La palabra *You* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Show* tuvo la variación *Show this*.
- La palabra *Restraint* tuvo como variación *Restauraint*, *Restreined*, *Restreint* y *Restriend*.

En esta oportunidad los estudiantes tuvieron dificultad en la escritura de palabras como *that* con la variación *dad*, la palabra *they* con *day*, la palabra *was* con *guescs* y *guess*, la palabra *it's* con *is*, *it*, *itas*, la palabra *sound* con variaciones *some*, *fut*, *song*, la palabra *like* con *lake*, *line*, la palabra *broken* con *brougen*, la palabra *records* fragmentada en *later low*, la palabra *playing* con *played* y *play*, la palabra *but* con *that*, la palabra *her* con *girl*, la palabra *restraint* con *restauraint*, *restreined*, *restreint*, *restriend*. La palabra con mayor dificultad en la escritura fue *restraint*; los problemas de escucha que se presentan en estos textos son las contracciones, la pronunciación del hablante (docente) y la velocidad del hablante (docente).

### **Análisis reconstrucción del Texto:**

#### **1. Completitud:**

- La *pareja #1* reconoció 32 palabras de las 33 leídas en el ejercicio del *Dictogloss*.
- La *pareja #2* reconoció 32 palabras de las 33 leídas en el ejercicio del *Dictogloss*.
- La *pareja #3* reconoció 31 palabras de las 33 leídas en el ejercicio del *Dictogloss*.
- La *pareja #4* reconoció 33 palabras de las 33 leídas en el ejercicio del *Dictogloss*.

En la reconstrucción del texto se evidencia que las parejas reconocieron más de la mitad del texto, una de ellas presentando en su totalidad el texto con las 33 palabras.

#### **2. Deletreo:**

- La palabra *Guess* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *That* tuvo la variación *Bad* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *They* tuvo la variación *Day* en la reconstrucción del texto.

- La palabra *Don't* tuvo la variación *Not* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Know* tuvo la variación *Do* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *You* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Cause* tuvo la variación *Cus* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Today* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *That* tuvo como variación *To* y *Bad*.
- La palabra *Was* tuvo la variación *That* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Yesterday* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Yesterday* en su segunda aparición en el texto no tuvo variación alguna en la reconstrucción del mismo.
- La palabra *Is* tuvo la variación *It's* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Over* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *It's* tuvo la variación *It* e *Is* en la reconstrucción del texto.
- El artículo *A* tuvo las variaciones *As a* y *An* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Different* tuvo la variación *Diferent* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Day* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Sound* tuvo las variaciones *song* y *some* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Like* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Broken* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Records* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Playing* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Over* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *But* tuvo la variación *That* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *You* tuvo la variación *Your* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Promised* tuvo la variación *Promise* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Her* tuvo la variación *Girl* en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Next* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Time* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *You* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Show* no tuvo variación alguna en la reconstrucción del texto.
- La palabra *Restraint* tuvo la variación *Restrained*, *Resteined* y *This restraint*.

### 3. Reconstrucción

Los estudiantes comparten sus textos, una persona del grupo se encarga de escribir el nuevo texto, observan sus escritos, los leen y comparan lo que han escrito. Uno de los integrantes se encarga de transcribir las anotaciones en la

nueva hoja, mientras que el otro integrante monitorea lo que se escribe con la ayuda de los textos escritos.

Los estudiantes se formulan preguntas sobre qué escribieron en cada línea para corroborar la información y comentan si el trabajo que realizó su compañero es correcto o no, de esta manera se crea un diálogo en donde se da lugar a la argumentación y explicación de el por qué escribieron esas palabras en el texto. Cuando se llega a la escritura de alguna palabra en donde los estudiantes difieran se hace una pausa puesto que no están seguros de la palabra correcta ya que cada uno tiene algo distinto.

En esta oportunidad los estudiantes tuvieron mayor asertividad en sus respuestas de tal manera que son más próximos a comprender en su totalidad las palabras y presentar textos más completos a comparación de los dos anteriores.

Es necesario resaltar que en esta etapa, el profesor no intervino, con el fin de determinar qué tanto lograban analizar y reconstruir los estudiantes por si solos de forma colaborativa.

#### Escritura:

Los estudiantes debían tomar notas en forma individual la estrofa de la canción que el profesor dictaba; sin embargo, la mayoría de los estudiantes escribieron cada una de las palabras que se les dictaron, aunque este no es necesario, según la teoría del dictogloss. Después de esta fase, en parejas los estudiantes comparaban los dos textos y hacían el análisis de cada uno de ellos con el fin de elaborar la versión final.

En este proceso, los estudiantes se enfocan tanto en el análisis del significado como de la forma y para ello, leían los textos varias veces con el fin de analizar tanto los aciertos, como lo errores cometidos los errores cometidos en deletreo (anexo 5: Video 2). Sin embargo, es necesario mencionar que los estudiantes continúan imitando los sonidos que escuchan en la escritura de las palabras,

#### Lectura:

Para realizar la reconstrucción de la estrofa, los estudiantes leen la estrofa varias veces, con el fin de darle sentido a ésta. Cuando hacen la lectura oral, son evidentes los errores en pronunciación.

Habla:

Cuando hacen el análisis los estudiantes, la mayor parte del tiempo utilizan español.

## 6.6 Dictogloss “Deportes: Lance Armstrong”

### **Dictogloss Text: (Total palabras: 84)**

Lance Armstrong is the cycling's greatest fraud. In 1976, he became a cyclist but he was diagnosed with cancer at the age of 25. After a battle with cancer he came back to his career. He rides for the US Postal. He won the Tour de France seven times. That's why people believed that he had extraordinary physical training, but he was using drugs. For years Armstrong denied taking banned substances and blood transfusions to enhance his performance, but finally, he admitted to doping throughout his whole career.

### **Criterios de Análisis**

#### **1. Completitud:**

- El *estudiante #1* reconoció 83 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #2* reconoció 79 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #3* reconoció 48 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #4* reconoció 82 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #5* reconoció 39 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #6* reconoció 79 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #7* reconoció 52 palabras de las 84 palabras del texto.
- El *estudiante #8* reconoció 55 palabras de las 84 palabras del texto.

Un estudiante de los 8 que conforman la muestra reconoció menos de la mitad del texto leído en el *Dictogloss*, siendo 42 palabras la mitad del texto. Los 7 estudiantes restantes pertenecientes a la muestra lograron reconocer más de la mitad del texto leído en el *Dictogloss*.

#### **2. Deletreo:**

- El nombre de *Lance Armstrong* tuvo la variación *Lance Amstrong*.
- La palabra *Is* no tuvo variación alguna.
- El artículo *The* tuvo la variación *Day*.
- La palabra *Cycling's* tuvo las variaciones *ciclyng*, *cyclism*, *cyclings*, *clis*, *cliclyn*, *ciclism* y *cyclist*.
- La palabra *Greatest* tuvo las variaciones *famous*, *reiten*, *fist* y *writte*.

- La palabra *Fraud* tuvo las variaciones *frot* y *from*.
- La palabra *In* no tuvo variación alguna.
- La fecha 1976 tuvo la escritura en números y palabras, en cuanto a la segunda se tuvo la variación *the seven day*.
- El pronombre *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Became* tuvo la variación *big*.
- El artículo *A* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Cyclist* tuvo las variaciones *ciclyng*, *cylclist* y *caclist*.
- La palabra *But* tuvo la variación *bad*.
- El pronombre *He* tuvo las variaciones *I* y *A*.
- La palabra *Was* tuvo las variaciones *glos* y *wos*.
- La palabra *Diagnosed* tuvo las variaciones *diagnosted*, *diana* y *diagonest*.
- La palabra *With* tuvo la variación *we*.
- La palabra *Cancer* tuvo la variación *Kency*.
- La palabra *At* no tuvo variación alguna.
- La palabra *The* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Age* tuvo la variación *each*.
- La palabra *Of* no tuvo variación alguna.
- El número 25 no tuvo variación alguna.
- La palabra *After* tuvo las variaciones *afffer* y *afther*.
- El artículo *A* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Battle* tuvo las variaciones *Batlet* y *Barol*.
- La palabra *With* tuvo las variaciones *whit* y *we*.
- La palabra *Cancer* tuvo la variación *Kenkyl*.
- El pronombre *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Came* tuvo las variaciones *keing* y *ko*.
- La palabra *Back* no tuvo variación alguna.
- La palabra *To* no tuvo variación alguna.
- La palabra *His* tuvo la variación *Hay*.
- La palabra *Career* tuvo las variaciones *cáncer*, *carear* y *arrear*.
- El pronombre *He* tuvo la variación *Hi*.
- La palabra *Rides* tuvo las variaciones *dais*, *rice*, *write* y *writt*.
- La palabra *For* no tuvo ninguna variación.
- La palabra *The* no tuvo variación alguna.
- El nombre *US Postal* tuvo la variación *US Postar*.
- El pronombre *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Won* tuvo las variaciones *work*, *worl*, *wong* y *wrote*.

- El artículo *The* no tuvo variación alguna.
- El nombre *Tour de France* tuvo las variaciones *Tur France*, *Tur de Frans*, *Tour the France* y *Tour dthe France*.
- El número *Seven* (7) no tuvo variación alguna.
- La palabra *Times* tuvo la variación *Time*.
- La palabra *That's* tuvo las variaciones *Thats*, *das* y *that*.
- La palabra *Why* tuvo las variaciones *way*, *White* y *want*.
- La palabra *People* tuvo la variación *Pipol*.
- La palabra *Believed* tuvo las variaciones *the*, *vilichs* y *believe*.
- La palabra *That* tuvo las variaciones *dap* y *dad*.
- La palabra *He* tuvo la variación *Hi*.
- La palabra *Had* tuvo las variaciones *Hand*, *jat* y *has*.
- La palabra *Extraordinary* tuvo las variaciones *extorinadil*, *extraodinary*, *hestordinary* y *extraordinable*.
- La palabra *Physical* tuvo las variaciones *phisiclal*, *pishical*, *físico*, *phisichal* y *fisical*.
- La palabra *Training* tuvo como variación *trings*, *trevil* y *traingn*.
- La palabra *but* tuvo como variación *bad*.
- La palabra *he* no tuvo variación alguna.
- La palabra *was* no tuvo variación alguna.
- La palabra *using* tuvo la variación *dissing*.
- La palabra *drugs* tuvo las variaciones *drings* y *drong*.
- La palabra *for* tuvo la variación *four*.
- La palabra *years* tuvo las variaciones *your* y *year*.
- El apellido *Armstrong* tuvo las variaciones *Amstrong*, *Onstrong*, *Amrstrong*, *Astron*, *Artroms*, *Anstrom*.
- La palabra *denied* tuvo las variaciones *diding*, *donay*, *the nine*, *the night*, *deningt*.
- La palabra *taking* tuvo las variaciones *thaki*, *taken*, *ta*.
- La palabra *banned* tuvo las variaciones *bands*, *bant* y *ban*.
- La palabra *substances* tuvo las variaciones *subtances* y *sustanes*.
- La palabra *and* tuvo las variaciones *ad* y *an*.
- La palabra *blood* tuvo las variaciones *blod*, *blook* y *blody*.
- La palabra *transfusions* tuvo las variaciones *transfusidn*, *tranchicicion*, *trasfucions*, *tranfucion* y *tranfucción*.
- La palabra *to* tuvo la variación *thy*.
- La palabra *enhance* tuvo las variaciones *dejust*, *is* y *an*.



- La palabra *his* tuvo las variaciones *is* y *had*.
- La palabra *performance* tuvo las variaciones *stompor*, *performos* y *performas*.
- La palabra *but* tuvo la variación *bad*.
- La palabra *finally* tuvo las variaciones *finaly* y *fanely*.
- La palabra *he* no tuvo ninguna variación.
- La palabra *admitted* tuvo la variación *admitted* y *admire*.
- La palabra *to* no tuvo variación alguna.
- La palabra *doping* tuvo la variación *doype*.
- La palabra *throughout* tuvo las variaciones *thruout* y *true*.
- La palabra *his* tuvo la variación *auts*.
- La palabra *whole* tuvo la variación *all* y *ald*.
- La palabra *career* tuvo la variación *cance*.

Los estudiantes presentaron dificultades en reconocer palabras con las que no están en constante manejo, palabras largas y palabras que se asemejaban en su pronunciación a las cuales manejan en la clase de inglés, estas palabras fueron *Cycling*, *Cyclist*, *Fraud*, *Diagnosed*, *Battle*, *Career*, *Rides*, *Won*, *Why*, *Extraordinary*, *Physical*, *Training*, *Dennied*, *Banned*, *Transfusions*, *Enhance*, *Performance*, *Throughout*, y *Whole*. En los resultados anteriores, los problemas de escucha que se ven reflejados son la velocidad del hablante (docente) y la pronunciación del hablante (docente).

## Reconstrucción

### 1. Completitud:

- La *pareja #1* reconoció 84 de las 84 palabras leídas en el texto.
- La *pareja #2* reconoció 75 de las 84 palabras leídas en el texto.
- La *pareja #3* reconoció 84 de las 84 palabras leídas en el texto.
- La *pareja #4* reconoció 52 de las 84 palabras leídas en el texto.

Se evidencia que los estudiantes tuvieron mejores resultados en la reconstrucción del texto a nivel de completitud puesto que más de la mitad de las palabras leídas en el texto fueron identificadas siendo 52 el número de palabras más bajo.

### 2. Deletreo:

- El nombre de *Lance Armstrong* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Is* no tuvo variación alguna.
- El artículo *The* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Cycling's* tuvo las variaciones *cyclism*, *cycling* y *cyclist*.

- La palabra *Greatest* tuvo la variación *what to is from*.
- La palabra *Fraud* no tuvo variación alguna.
- La palabra *In* no tuvo variación alguna.
- La fecha 1976 no tuvo variación alguna y fue escrita en números.
- El pronombre *He* tuvo la variación *the*.
- La palabra *Became* tuvo la variación *big*.
- El artículo *A* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Cyclist* tuvo la variación *cycling*.
- La palabra *But* tuvo la variación *had*.
- El pronombre *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Was* tuvo la variación *wot*.
- La palabra *Diagnosed* no tuvo variación alguna.
- La palabra *With* tuvo la variación *we*.
- La palabra *Cancer* no tuvo variación alguna.
- La palabra *At* no tuvo variación alguna.
- La palabra *The* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Age* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Of* no tuvo variación alguna.
- El número 25 no tuvo variación alguna.
- La palabra *After* tuvo la variación *afther*.
- El artículo *A* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Battle* tuvo la variación *Ballet*.
- La palabra *With* tuvo la variación *we*.
- La palabra *Cancer* no tuvo variación alguna.
- El pronombre *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Came* tuvo la variación *kening*.
- La palabra *Back* tuvo la variación *bad*.
- La palabra *To* no tuvo variación alguna.
- La palabra *His* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Career* no tuvo variación alguna.
- El pronombre *He* tuvo la variación *Hi*.
- La palabra *Rides* tuvo las variaciones *rice* y *with*.
- La palabra *For* no tuvo ninguna variación.
- La palabra *The* no tuvo variación alguna.
- El nombre *US Postal* no tuvo variación alguna.
- El pronombre *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Won* tuvo las variaciones *wrong* y *wold*.

- El artículo *The* no tuvo variación alguna.
- El nombre *Tour de France* tuvo las variaciones *Tour the France* y *Tour France*.
- El número *Seven* (7) no tuvo variación alguna.
- La palabra *Times* tuvo la variación *Time*.
- La palabra *That's* tuvo las variaciones *Thats* y *that*.
- La palabra *Why* tuvo la variación *White*.
- La palabra *People* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Believed* tuvo las variaciones *belive* y *believe*.
- La palabra *That* tuvo las variaciones *dap* y *dad*.
- La palabra *He* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Had* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Extraordinary* no tuvo variación alguna.
- La palabra *Physical* tuvo la variación *phisichal*.
- La palabra *Training* tuvo como variación *trainyn* y *trainig*.
- La palabra *but* tuvo como variación *bad*.
- La palabra *he* no tuvo variación alguna.
- La palabra *was* tuvo la variación *wot*.
- La palabra *using* no tuvo variación alguna.
- La palabra *drugs* no tuvo variación alguna.
- La palabra *for* tuvo la variación *four*.
- La palabra *years* tuvo la variación *year*.
- El apellido *Armstrong* no tuvo variación alguna.
- La palabra *denied* tuvo las variaciones *the nine* y *the night*.
- La palabra *taking* tuvo la variación *token*.
- La palabra *banned* tuvo la variación *bad*.
- La palabra *substances* tuvo la variación *sustanes*.
- La palabra *and* no tuvo variación alguna.
- La palabra *blood* tuvo la variación *had*.
- La palabra *transfusions* no tuvo variación alguna.
- La palabra *to* tuvo la variación *this*.
- La palabra *enhance* tuvo las variaciones *is had* y *an*.
- La palabra *his* no tuvo variación alguna.
- La palabra *performance* tuvo la variación *performans*.
- La palabra *but* tuvo la variación *bad*.
- La palabra *finally* no tuvo variación alguna.
- La palabra *he* no tuvo ninguna variación.
- La palabra *admitted* tuvo la variación *admitted*.

- La palabra *to* no tuvo variación alguna.
- La palabra *doping* no tuvo variación alguna.
- La palabra *throughout* tuvo las variaciones *throw out*, *frue auts* y *thru out*.
- La palabra *his* no tuvo variación alguna.
- La palabra *whole* tuvo la variación *all* y *old*.
- La palabra *career* no tuvo variación alguna.

Se aprecia que uno de los integrantes se encarga de la escritura y el otro integrante coordina la comparación de los textos para lograr un texto más completo y correcto, de igual manera dicta a su compañero lo que aparece en los textos individuales. Uno de los integrantes hace el comentario de no estar seguro acerca de una palabra que escuchó en la lectura del texto pero que pueda que sea una de las que se presentan en el material pero se apoya en su escrito para argumentar cuál es la palabra correcta. Adicionalmente quien transcribe se percata de las palabras que no logra entender a nivel escrito, esto se evidencia al.

Al hacer la retroalimentación del texto leído los estudiantes muestran asertividad en lo que escribieron. En relación a los estudiantes que hacen parte de la muestra mantienen un diálogo entre ellos haciéndole saber a su compañero que han escrito mal la palabra, que a causa de la pronunciación se han confundido con otra palabra muy parecida a la que va en el texto y también argumentan quién tenía la razón cuando se cometió un error en la creación del texto final.

Lectura:

Para realizar la reconstrucción del texto, la finalidad de leer los textos varias veces por parte de los es tratar de aproximarse o darle una idea próxima con el texto original, evidenciándose errores de pronunciación en una lectura oral. (Anexo 5: Video 3)

Habla:

Cuando hacen el análisis los estudiantes, la mayor parte del tiempo utilizan español.

## 6.7 Quinta Aplicación “Culturas Urbanas: Metal Clothing”

El texto presentado en el *Picture Dictation* o *Pictogloss* es el siguiente:

The order of the description of his clothes is from the top to the bottom. He has long, straight, black hair. On his left arm he has a tattoo and on his left wrist he

wears a black leather bracelet with studs. He wears a black T-Shirt and over the T-Shirt he wears a black leather jacket with a zipper and with two pockets at the bottom of the jacket with studs. He wears black and skinny leather pants. He also wears a black belt with studs. There is a fine chain that hangs from the front right pocket of his leather pants to the back right pocket of the pants and on his feet he wears black high-heeled boots up to his knees.

### **Criterios de Análisis:**

#### **1. Completitud:**

- El *estudiante #1* reconoció 13 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #2* reconoció 13 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #3* reconoció 15 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #4* reconoció 12 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #5* reconoció 13 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #6* reconoció 14 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #7* reconoció 15 detalles de los 16 que describían la silueta.
- El *estudiante #8* reconoció 16 detalles de los 16 que describían la silueta.

Se evidencia que los estudiantes reconocen más de la mitad de los detalles que se mencionan en la descripción de la vestimenta de la persona y como resultado se obtiene un dibujo en donde se aprecian claramente las prendas de vestir conforme al *clothing metal style*.

#### **2. Dibujos:**

- La descripción del cabello no tuvo variaciones en el dibujo.
- El tatuaje del brazo fue dibujado según como el estudiante veía el derecho del dibujo.
- La manilla de la muñeca fue dibujada según como el estudiante veía el derecho del dibujo.
- La camiseta negra fue dibujada y en algunos dibujos coloreada.
- La chaqueta de cuero fue dibujada y en algunos dibujos coloreada. Las chaquetas varían su cierre, unas de ellas con cremallera, otras abiertas y otras con botones.
- Los bolsillos de la chaqueta fueron dibujados en la parte baja de la misma y sin taches.

- Los pantalones fueron dibujados y algunos de ellos coloreados. Todos los pantalones fueron pegados al cuerpo.
- El cinturón de tachas no tuvo variaciones en el dibujo.
- La cadena fue dibujada en algunos de los dibujos. La ubicación de la misma dependió de como el estudiante veía el derecho del dibujo.
- Las botas fueron dibujadas y algunas coloreadas.

A partir de lo anterior, se evidencia que los estudiantes tuvieron problemas en reconocer los detalles de la chaqueta como lo son los bolsillos en la parte superior de la prenda y sus tachas y la cremallera, ya que los dibujos presentaban las chaquetas sin cierre o con botones. Se puede atribuir que el problema de escucha se relaciona con la velocidad con que el hablante describe esta parte del dibujo con lo que pueda que el estudiante no logre retener todos los detalles si no algunos de ellos.

### **Análisis Reconstrucción del dibujo**

#### **1. Completitud:**

- La *pareja #1* identificó 15 de los 16 detalles que describían la imagen.
- La *pareja #2* identificó 15 de los 16 detalles que describían la imagen.
- La *pareja #3* identificó 15 de los 16 detalles que describían la imagen.
- La *pareja #4* identificó 13 de los 16 detalles que describían la imagen.

Se evidencia que los estudiantes dibujaron más de la mitad de los detalles descritos en la grabación (Anexo 5: Audio Dibujo).

#### **2. Dibujo:**

- La descripción del cabello no tuvo ninguna variación.
- El tatuaje del brazo fue dibujado en el mismo lado.
- La manilla fue dibujada dependiendo de como el estudiante veía el derecho de la silueta.
- La camiseta negra fue dibujada y en algunos fue coloreada.
- La chaqueta fue dibujada con cremallera y botones, en algunos de ellos coloreada.
- Los bolsillos fueron dibujados en la parte baja de la chaqueta y en algunos no fueron dibujados.
- Los pantalones fueron dibujados y algunos coloreados.

- El cinturón con tachas fue dibujado, uno de ellos no tuvo tachas.
- La cadena fue dibujada en algunos de los dibujos y cambió de posición dependiendo de como el estudiante veía el derecho de la silueta.
- Las botas fueron dibujadas y en algunos de ellos coloreadas.

### **3. Reconstrucción**

Los estudiantes comparten sus dibujos, una persona del grupo se encarga de dibujar los detalles que tendrá la nueva silueta, observan sus dibujos y comparan lo que tiene y no tiene cada uno. Uno de los integrantes se encarga de monitorear lo que dibuja su compañero con la ayuda de las siluetas dibujadas individualmente. Los estudiantes indagan sobre porqué dibujaron las prendas de vestir en determinado lugar de la silueta para corroborar la información. Esta interacción hace que los estudiantes tengan un diálogo donde hagan uso de la lengua extranjera para referirse a las prendas de vestir y sus características según el audio presentado.

En esta oportunidad los estudiantes tuvieron mayor asertividad en la completitud de los detalles del dibujo lo cual representa que complementan sus conocimientos cuando comparten opiniones con sus compañeros y les es más fácil identificar la prenda de vestir que escuchan que escribir la palabra, ya que pueden confundirse con la escritura de las palabras a comparación de un dibujo puesto que no se enfoca en la gramática y es más factible reconocer qué prenda es en lugar de buscar en el diccionario una palabra (anexo 5: Video 4).

## **7. CONCLUSIONES**

En esta sección se presentan las conclusiones que se obtuvieron después de aplicar la técnica del *Dictogloss* para fortalecer la habilidad de escucha continuación se presentan las conclusiones de la investigación en relación con la propuesta pedagógica aplicada en el curso 504 del I. E. D. Nicolás Esguerra:

- Las ayudas audiovisuales en las sesiones de clase fueron un aporte significativo para los estudiantes ya que permitieron que el estudiante se apropiara con mayor facilidad los contenidos presentados en las sesiones de clase permitiéndole un mayor manejo de las temáticas y mayor asertividad en la comprensión de un texto de audio en la técnica del *Dictogloss*.

- Los estudiantes tienen un papel fundamental en el desarrollo de la investigación puesto que es el agente activo y participativo en las sesiones de clase, asimismo la técnica del *Dictogloss* permite que la comunicación entre estudiante-estudiante y docente-estudiante sea constante puesto que requiere compartir las ideas que cada uno tiene respecto a la reconstrucción de los textos, de igual manera potencia la atención y motivación en los estudiantes al momento de aprender una lengua extranjera ya que presenta un desarrollo de la clase llamativo para ellos.
- En la medida en que se presente *input* que sea llamativo para los estudiantes se fortalece la habilidad de escucha dado que el estudiante comprende la finalidad del mensaje sin que sea necesario enfocarse en la estructura y forma de la lengua en el mensaje hablado.
- El cumplimiento de los cuatro pasos para desarrollar la técnica del *Dictogloss* son de vital importancia pues se prepara al estudiante para realizar el ejercicio de escucha con *comprehensible input* durante toda la sesión de clase, esto quiere decir que el *pre-listening* es fundamental para que el estudiante conozca el vocabulario que se maneje en una temática pues así logra comprender con mayor facilidad las ideas presentadas y se familiarice con el contexto manejado.
- La habilidad de escucha se fortalece en la medida en que la dificultad aumenta en los ejercicios, esto último hace referencia a la dificultad que se presenta al estudiante al escuchar un texto sin realizar anotación o dibujo alguno, la dificultad de iniciar las anotaciones o dibujos simultáneamente al escuchar un texto de audio, la dificultad de corroborar, corregir o completar las anotaciones o dibujos, la dificultad para comunicar a sus compañeros las ideas que ha plasmado en su texto o dibujo individual y la dificultad al momento de retroalimentar el texto o dibujo final.
- Los estudiantes presentan mejoramiento en la apropiación del vocabulario en la medida en que plasman en sus textos palabras que se trabajaron en la sesión de clase, de igual manera, los estudiantes mejoraron su pronunciación en la lengua extranjera al reconocer las palabras leídas en el texto oral y plasmarlas en sus escritos.
- La variación de *Picture Dictation* o *Pictogloss* tuvo mejores resultados en el dibujo como producto final ya que el estudiante sólo necesita identificar lo que se describe en el texto de audio y plasmarlo en dibujos, esto es la relación significado-significante sin prestar atención a la escritura de las palabras; a lo que en las variaciones de *Cloze Dictation* y la técnica del *Dictogloss* los estudiantes deben no sólo identificar las palabras si no



además escribirlas correctamente y velar por la coherencia del texto durante el ejercicio.

- La técnica del *Dictogloss* potencia significativamente las cuatro habilidades comunicativas *listening*, *speaking*, *writing* y *Reading* ya que el estudiante construye textos, los comparte con sus compañeros y comenta sobre los mismos.

.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

BROWN, D. Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy.

BUCK, Gary. Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.  
En: Richards, J. Teaching Listening and Speaking. Cambridge University Press. 2008.

CARTER, Ronald y NUNAN, David. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University. 2001.

COWAN, R. The Teacher's Grammar of English with Answers: A Course Book and Reference Guide. Cambridge University Press. New York. 2008.

CRAWLEY, S. J. Aural Cloze: A Review of Literature. p. 2 – 12. 1977.

DE TENAZOS, Araceli. La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica. Universidad Pedagógica Nacional.

ELLIOT, J. La Investigación-acción en educación. Morata. Madrid. 2005

ELLIOT, J. La Investigación-acción en educación. Morata. Madrid. 2005.

ESTEBARANZ, A. Didáctica e innovación curricular. Universidad de Sevilla. 1994.  
p.244

GALLEGO, M. Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: A multi-sectional, multi-level analysis. USA: Ohio University

GOH, C. How Much Do Learners Know About the Factors That Influence Their Listening Comprehension? National University of Singapore. P. 21 - 33. 1999.

GOH, Christine y YUSNITA, Taib. Metacognitive instruction in listening for young learners. Oxford University Press. 2006. Citado en: Richards, Jack. Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice.

JACOBS, George. Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning. The reading Matrix. 2003.

KRASHEN, Stephen. The Comprehension Hypothesis Extended. En: T. Piske and M. Young-Scholten (Eds.) Input Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters. pp. 81-94.

KRASHEN, Stephen. The Input Hypothesis. Issues and Implications. Longman Group UK. 1985.

KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. Prentice Hall. 1988.

LATORRE, A. La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. Barcelona. 2008.

NUNAN, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

OTAL, J., FORTANET, I. & CODINA, V. Estudios de Lingüística Aplicada. Castellón de la Plana. Universitat Jaume. 1997. Cap 6. Otras Propuestas Estudiadas para el Trabajo en Grupo con Enfoque en el Código. Pp 118 -119.

OLLER, J.W. & JONZ, J. Cloze and Coherence. Associated University Presses. p. 84 – 89. 1994.

RICHARDS, Jack. Second Thoughts on Teaching Listening.

RICHARDS, Jack. Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice.

RICHARDS, J. Reflective thinking through journal writing: myths and realities. 1993. En: BROWN, D. Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy. Chapter 16: Teaching Listening. Longman. p. 254.

ROST, M. Teaching and Researching Listening. Routledge, New York. 2011.

VASILJEVIC, Z.. Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners. Koshigaya City: Bunkyo University. 2010.

WAJNRYB, R. Grammar Dictation. Oxford University Press. Oxford, UK. 1990

WIPF, Joseph. Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension



## 10. CIBERGRAFÍA

UNIVERSITAT POLITECNICA DE VALENCIA. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo N° 1. Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. HUESO, G. Andrés & JOSEP, C. M<sup>a</sup>. 2012. Disponible en: [http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%Ada%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n\\_6060.pdf?sequence=3](http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%Ada%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3)

VASILACHIS, Irene. Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: 2006. Disponible en: [http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/VASILACHIS\\_Estrategias-de-investigaci%C3%B3n-cualitativa.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/VASILACHIS_Estrategias-de-investigaci%C3%B3n-cualitativa.pdf)

Disponible en internet <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>

## ANEXOS

## ANEXO 1

Diario de Campo

Nombre: Adrian Camilo Romero Marroquín / Alejandra Zapata Cortés

Fecha: Marzo 19 de 2014

Curso:503 Área: Inglés

Tema: Presente Perfecto

Objetivo

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
Durante el desarrollo de una de las clases hechas a los estudiantes del colegio Nicolás Esquerro, la cual comenzó con una actividad adivinando el presente y pasado participio de algunos verbos como warm up, posteriormente se hizo una explicación del presente perfecto y el uso de las palabras “since y for” a través de una canción de U2 llamada “I still haven't found what I'm <i>looking</i> for”		Esta actividad requirió de un tiempo mayor al esperado ya que los estudiantes no comprendían las palabras que tenían que completar en la prueba de escucha, se debió repetir más de cuatro veces la canción para que ellos completaran, al finalizar la clase el profesor encargado recibió las hojas y dio la retroalimentación de la clase mostrándoles las palabras que estaban en los espacios en blanco y la	Mejorar la habilidad de escucha y exponerlos a <i>input</i> significativo en las clases.

		mayoría de los estudiantes hasta ese momento comprendieron cuales palabras eran.	
--	--	---	--

Diario de Campo

Nombre: Adrian Camilo Romero Marroquín / Alejandra Zapata Cortés Fecha: Febrero 19 de 2014

Curso:503 Área: Inglés

Tema:Presentación de estudiantes

Objetivo

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
Los estudiantes de práctica docente se presentaron y hablaron en inglés. Escribieron unas preguntas en este idioma en el tablero las cuales eran: el nombre, la edad, los hobbies, música favorita. Pidieron a los estudiantes presentarse uno por uno y responder las preguntas en inglés.		Los estudiantes no respondieron de forma adecuada a las preguntas, algunos de ellos no conocían que significaba las preguntas, otros no tenían la pronunciación adecuada a las respuestas, otros no entendían las preguntas al ser repetidas por los docentes	Proveer <i>input</i> en la lengua extranjera para que los estudiantes logren tener mayor contacto con el inglés.



Diario de Campo

Nombre: Alejandra Zapata Cortés / Camilo Romero Fecha: Marzo 27 de 2015

Curso: 504

Área: Inglés

Tema: Big Hero Movie

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
<p>El docente presenta a los estudiantes una actividad en donde requiere de la participación de los mismos. En esta actividad se necesita que los estudiantes relacionen imágenes con palabras. Durante la actividad el docente pregunta a qué se refiere cada una de las parejas imagen-concepto que han relacionado.</p> <p>La actividad que precede a la anterior es un crucigrama en donde el docente da las indicaciones para desarrollar el ejercicio. Luego de terminar la actividad el docente realiza la</p>	<p>Tanto para el docente como para el estudiante es de gran ayuda la implementación de juegos ya que rompe con la rutina de la planeación de la clase y atrae al estudiante.</p> <p>Es necesario explicar cada paso a seguir cuando se presenta una actividad para evitar confusiones en la población y que no se disperse la atención.</p>	<p>Los estudiantes realizan la actividad de acuerdo a las indicaciones del docente pero en el momento en que el docente pide una breve argumentación sobre cada una de las imágenes presentadas en el juego, los estudiantes recurren al español para dar respuesta a lo que se solicita.</p> <p>Los estudiantes comprenden las indicaciones del docente ya que proceden a realizar las actividades que se proponen en la clase sin mayor dificultad. Sin embargo, se evidencia que algunos estudiantes no</p>	<p>Presentar sesiones de clase que empleen material con ayudas visuales para mejorar la comprensión de los contenidos presentado en la clase de inglés. De esta manera se contribuye a que los estudiantes se apropien de la temática y les sea más fácil comprender lo que el docente comenta sobre la misma.</p>

retroalimentación respectiva y formula preguntas a los estudiantes donde pide explicación acerca de las palabras presentadas en el crucigrama.		comprenden a cabalidad las instrucciones y dispersan su atención.	
--	--	---	--

Diario de Campo

Nombre: Alejandra Zapata Cortés / Camilo Romero Fecha: Marzo 20 de 2015

Curso: 505

Área: Inglés

Tema: An Action Film

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
<p>El docente da inicio a la clase preguntando a los estudiantes si han ido recientemente a cine y qué películas han visto. Adicionalmente el docente les pregunta si les han gustado o no las películas.</p> <p>El docente muestra una serie de posters donde se muestran los distintos géneros de películas existentes, los posters pueden ser de películas ya presentadas en cartelera de cine como de la creación del docente. La actividad se enfoca en reconocer los tipos de películas.</p>	<p>Si el docente no obtiene respuestas a lo que está preguntando debe ejemplificar, en este caso nombrar películas que hayan sido bastante nombradas recientemente con el fin de contextualizar al estudiante.</p> <p>Las ayudas visuales siempre deben estar acompañadas de una guía en donde los estudiantes puedan familiarizarse con el contexto y así participar activamente en las actividades que se propongan.</p> <p>Si el estudiante no tiene conocimiento</p>	<p>Los estudiantes no comprenden lo que el docente habla en inglés y al momento en que se formulan las preguntas por parte del educador, los estudiantes no responden y piden que repita la instrucción en español. No obstante, el docente insiste en dar la instrucción en inglés con lo que se ayuda de la gesticulación y movimientos corporales para que el mensaje tenga mayor claridad.</p> <p>Los estudiantes muestran una mejor respuesta cuando el docente emplea recursos como los mencionados anteriormente</p>	<p>Hacer uso de materiales visuales que se acompañen con textos de audio para crear un ambiente en donde el estudiante esté inmerso en la comprensión de escucha.</p>

La siguiente actividad hace referencia a una película de la saga de <i>James Bond</i> y se hace uso de la banda sonora de la película para ambientar la actividad. El docente formula preguntas acerca del argumento de la película y si les ha gustado o no alguna de las películas que han visto de la saga.	del tema, en este caso de una película específica, el docente debe crear el contexto y dar a conocer el argumento del filme para que el estudiante no se sienta excluido en caso de no conocer el tema tratado.	puesto que comprenden la instrucción y dan respuesta a lo que el docente solicita. Cabe aclarar que emplean el español para comunicarse.	
--	---	--	--

Diario de Campo

Nombre: Alejandra Zapata Cortés / Camilo Romero

Curso: 505

Tema: Eminem

Fecha: Abril de 2015

Área: Inglés

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
<p>El docente da inicio a la clase dando material a los estudiantes donde tiene que resolver una sopa de letras, con el vocabulario que se presenta en una determinada canción del artista. Luego de ello, el docente hace la retroalimentación del ejercicio con lo que se evidencia que algunos de los estudiantes no logran comprender en su totalidad los conceptos presentados en la sopa de letras. El educador hace aclaración de los conceptos y con ello los estudiantes e muestran más asertivos en la comprensión de los mismos.</p> <p>El docente anuncia que leerá</p>	<p>En una sesión de clase que requiera materiales de solo textos de audio es necesario contar con equipo tecnológico que permita el desarrollo de la clase de manera satisfactoria. De igual manera, materiales que sean cercanos a los estudiantes como la música hace que el ambiente de la clase sea activo y por ende permite que los estudiantes sean más cercanos al desarrollo de los ejercicios propuestos por el docente.</p> <p>La retroalimentación permite evidenciar que los estudiantes mejoran paulatinamente su habilidad de escucha ya que presentan menos errores al momento de sustentar sus textos ya que comprenden la</p>	<p>Los estudiantes logran entender la idea general de un texto, no obstante en ciertos casos se presentan dudas sobre el significado de ciertas palabras o comprensión de las mismas.</p>	<p>Promover el uso de materiales audiovisuales ayuda a que el estudiante esté rodeado de un ambiente más inmerso en la lengua extranjera.</p>

<p>la estrofa de una canción de Eminem, no obstante el educador presenta el fragmento de la canción a lo cual los estudiantes muestran que han entendido las palabras puesto que ya se han presentado.</p> <p>Durante la lectura del fragmento los estudiantes muestran que comprenden lo que el docente lee.</p> <p>Al finalizar el <i>Dictogloss</i> el docente hace la retroalimentación del ejercicio en donde se evidencia que los estudiantes comprendieron la idea general de cada línea dictada.</p>	<p>idea general del texto.</p>		
--	--------------------------------	--	--

Diario de Campo

Nombre: Alejandra Zapata Cortés / Camilo Romero

Curso: 504

Tema: Lance Armstrong

Fecha: Mayo 15 de 2015

Área: Inglés

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
El docente da inicio a la clase mostrando pequeño aparte de una entrevista del personaje con Oprah Winfrey, se pausaba a medida que pasaban los subtítulos para presentar el vocabulario y el análisis de la idea general de cada subtítulo, al finalizar el video, se le da la instrucción a los estudiantes que el docente leerá el texto tres veces , en el primero ellos solo escuchan la voz del profesor, enseguida se les entrega un papel en blanco para que ellos escriban lo entendido en el texto que lee el docente, se realiza el trabajo grupal en donde los estudiantes corrigen sus textos y escriben uno nuevo de tal manera que se acerque al original, al final de ejercicio el docente anuncia la retroalimentación del mismo,	Presentando material audiovisual los estudiantes se sienten gusto con la temática presentada y de esta manera participaban activamente durante la sesión, en este material tienen la posibilidad de acercarse más a un diálogo de personas nativas de la lengua extranjera que les permite mejorar su habilidad de escucha e identificar la pronunciación correcta de las palabras.	A pesar de presentar y comprender las palabras parcialmente, los estudiantes presentan dificultades al reconocer ciertas palabras con las que no se encuentran en contacto debido a su nivel de lengua, puesto que estas pertenecen a niveles más avanzados.	Hacer uso de materiales visuales que se acompañen con textos de audio para crear un ambiente en donde el estudiante esté inmerso en la comprensión de escucha.

donde se evidencia que los estudiantes presentaron cierta dificultad con algunas palabras presentadas en el texto.			
--	--	--	--



Diario de Campo

Nombre: Alejandra Zapata Cortés / Camilo Romero

Curso: 504

Tema: Heavy metal style.

Fecha: Mayo 29 de 2015

Área: Inglés

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN	¿PROBLEMAS?	POSIBLES SOLUCIONES
El docente presenta a los estudiantes una actividad de matching sobre las prendas y su respectivo nombre en Inglés, los estudiantes realizan el ejercicio en un promedio de diez minutos, se hace la respectiva retroalimentación donde el docente pide a los estudiantes responder en conjunto las relaciones imagen concepto previamente hechas, en la cual la mayoría responde acertadamente y en voz alta a lo leído por los compañeros, posteriormente el docente le pide a los estudiantes que presten atención y reproduce una	Los estudiantes se sienten motivados y atraídos a la presentación del tema a través de imágenes, ya que se familiarizan con el contexto y aumentan su participación en la sesión, la actividad de matching ayudo a reforzar sus conocimientos sobre el tema y lo realizaron satisfactoriamente. En el momento de la retroalimentación habían acertado en el dibujo realizado aunque no diferenciaban el lado izquierdo del lado derecho, con esto se corrobora que la técnica del Dictogloss ayuda al estudiante a comprender y nutrir su léxico.	Asimilaron vocabulario que se enseñó previamente y no se presentó en la grabación, creando confusión en el momento de realizar el dibujo.	Presentar sesiones de clase que empleen material con ayudas visuales para mejorar la comprensión de los contenidos presentado en la clase de inglés. De esta manera se contribuye a que los estudiantes se apropien de la temática y les sea más fácil comprender lo que el docente comenta sobre la misma.

<p>grabación donde se describe una persona con ciertas características en su forma de vestir, el educador les entrega una hoja con una silueta de un ser humano para que ellos escuchen dos veces más la grabación y dibujen lo descrito en este mismo. Se realiza el trabajo en grupo para su corrección de lo dibujado a nivel individual, al final de clase los docentes realizan la retroalimentación de la grabación, dibujando la silueta en el tablero y explicando cada una de las vestimentas que utilizaba el personaje descrito.</p>			
---	--	--	--

## ANEXO 2

Los resultados arrojados por la prueba diagnóstica (anexo 3) fueron los siguientes:

- El 83% de los estudiantes tuvo aciertos que llegaron a menos de la mitad del puntaje de la prueba diagnóstica.
- El 16% de los estudiantes tuvo aciertos que llegaron a más de la mitad del puntaje de la prueba diagnóstica.

A partir de lo anterior, 13 puntajes distintos arrojó la prueba diagnóstica y fueron los siguientes:

- De 18 estudiantes, dos de ellos, que representan el 11% de la población, obtuvieron 35 de los 50 puntos los cuales representan el 70% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 24 de los 50 puntos los cuales representan el 48% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 20 de los 50 puntos los cuales representan el 40% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 16 de los 50 puntos los cuales representan el 32% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 14 de los 50 puntos los cuales representan el 28% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, dos de ellos, que representan el 11% de la población, obtuvo 13 de los 50 puntos los cuales representan el 26% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 12 de los 50 puntos los cuales representan el 24% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 9 de los 50 puntos los cuales representan el 18% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 8 de los 50 puntos los cuales representan el 16% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 6 de los 50 puntos los cuales representan el 12% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, uno de ellos, que representa el 5% de la población, obtuvo 4 de los 50 puntos los cuales representan el 8% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, dos de ellos, que representan el 1% de la población, obtuvo 2 de los 50 puntos los cuales representan el 4% de la totalidad de la prueba.
- De 18 estudiantes, tres de ellos, que representan el 16% de la población, obtuvo 0 de los 50 puntos los cuales representan el 0% de la totalidad de la prueba.

En relación a lo anterior es posible inferir que, pese a las repeticiones de un texto de audio, los estudiantes no tienen un buen manejo de la lengua extranjera inglés en la habilidad de escucha y por lo tanto no logran comprender a manera global o específica el mensaje dado.

La prueba está compuesta por cinco ejercicios, el primero de ellos requiere que el estudiante identifique las letras deletreadas en el diálogo, en este punto sólo uno de los 18 estudiantes, que representa el 5% de la población, obtuvo 4 de 10 puntos, representando el 40% de la totalidad del puntaje del primer ejercicio; la población restante no obtuvo puntos en este mismo. Sin embargo, los estudiantes lograron hacer aproximaciones de las palabras escuchadas en el deletreo (Tabla 1):

- La palabra *Kupperberg*, la cual se deletrea dos veces en el diálogo, tuvo 8 variaciones en el primer deletreo, cada una de ellas corresponde a la respuesta de un estudiante, lo que representa que el 44% de la población logró hacer aproximaciones a la palabra. No obstante, diez estudiantes no escribieron nada en el primer deletreo, lo cual representa que el 55% de la población no logró reconocer la palabra; en el segundo deletreo se dieron 5 variaciones, 4 de ellas corresponden a respuestas de 4 estudiantes distintos y una de ellas coincidió en ser la respuesta de dos estudiantes, éstas variaciones representan que el 27% de la población logró hacer aproximaciones de la palabra en un segundo deletreo. Por otra parte en el segundo deletreo aumentó la población que no dio respuesta alguna a 12 estudiantes lo cual representa el 66% de los estudiantes.
- La palabra *Gunnar*, la cual se repite dos veces en el texto de audio, tuvo 3 variaciones distintas en el primer deletreo cada una de ellas correspondiendo a la respuesta de tres estudiantes distintos, esto representa que el 16% de la población logró hacer aproximaciones a la palabra escuchada mientras que 15 estudiantes, que representan el 83% de la población, no lograron identificar las palabras en el deletreo. En el segundo deletreo se obtuvieron 2 variaciones de dos estudiantes distintos, lo que representa que el 11% de la población logró aproximarse a la palabra escucha, más 16 estudiantes que representan el 88% de la población no lograron hacer aproximaciones.
- La palabra *Gunar* fue deletreada una vez en el texto de audio y tuvo 2 variaciones de dos estudiantes distintos, lo que representa que el 11% de la población logró hacer aproximaciones a la palabra escuchada pero el 88% de la población, que corresponde a 16 estudiantes, no lograron hacer aproximación alguna.

En relación a lo anterior se puede inferir que pese a la poca asertividad en el deletreo de las palabras la mitad de la población logra hacer aproximaciones a las

palabras que reconocen, lo cual representa a 9 estudiantes, mientras que la otra mitad no logra hacerlo, de tal manera que la población tiene un manejo de lengua con un nivel bajo pero que se esfuerza por comprender lo que escuchan.

El segundo ejercicio requirió que el estudiante identificara 2 ingredientes para preparar pasta y 2 postres, en el diálogo dos personas intercambian información acerca de los alimentos que son necesarios comprar, los alimentos que se necesitan son *onions*, *mushrooms*, *ice cream* y *cake*. En este ejercicio también se encontraban las palabras *refrigerator*, *supermarket*, *garlic*, *pasta*, *olive oil*, *asparagus*, y *pie*, es necesario tener en cuenta que para este punto se utilizaron imágenes para facilitar la identificación de los ingredientes. En este ejercicio 14 estudiantes, que representan el 77% de la población, lograron acertar en ciertos ingredientes o en la totalidad de los mismos, mientras que 4 estudiantes, que representan el 22% de la población no acertaron en ninguno de los ingredientes o no respondieron. Los resultados que arrojó la prueba son los siguientes (Tabla 2):

- De 18 estudiantes 4 no marcaron ninguna casilla de los adjetivos mencionados en el texto de audio, lo que representa que el 22% de la población no reconoció las palabras mencionadas en el diálogo.
- De 18 estudiantes, ninguno de ellos marcó las casillas correctas, lo que representa que el 0% de la población no reconoció los alimentos que eran necesarios comprar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *onions*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció uno de los 4 ingredientes que eran necesarios comprar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *onions*, *pasta*, *olive*, *ice cream* y *cake*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció tres de los 4 ingredientes que eran necesarios comprar y dos que no fueron mencionados.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *refrigerator*, *supermarket*, *garlic*, *onions*, *asparagus* y *cake* lo cual representa que el 5% de la población reconoció 2 de los 4 ingredientes que eran necesarios comprar, 2 que fueron mencionados pero que no eran necesarios comprar y 2 palabras que se referían a lugar y objeto.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *refrigerator*, *supermarket*, *olive oil*, *asparagus*, *ice cream* y *cake*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció 2 de los 4 ingredientes que eran necesarios comprar, 1 que fue mencionado pero que no era necesario comprar, 1 que no fue mencionado y 2 palabras que se referían a lugar y objeto.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *refrigerator*, *supermarket*, *onions*, *mushrooms*, *ice cream* y *cake*, lo cual representa que el 5% de la

población reconoció los 4 ingredientes que eran necesarios comprar y 2 palabras que se referían a lugar y objeto.

- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *garlic*, *onions*, *mushrooms*, *asparagus*, *ice cream* y *cake*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció los 4 ingredientes que eran necesarios comprar, 2 ingredientes que fueron mencionados pero que no eran necesarios y 1 palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket* y *ice cream*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció un ingrediente que era necesario comprar y una palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *onions*, *asparagus* y *ice cream*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció 2 de los ingredientes que eran necesarios comprar, un ingrediente que fue mencionado pero que no era necesario comprar y una palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *onions*, *asparagus*, *ice cream* y *cake*, lo que representa que el 5% de la población reconoció 3 ingredientes que eran necesarios comprar, uno de ellos que fue mencionado pero que no era necesario y una palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *onions*, *asparagus*, *ice cream* y *pie*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció 2 de los ingredientes que eran necesarios comprar, un ingrediente que fue mencionado pero que no era necesario, un ingrediente que no fue mencionado y una palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *onions* y *cake*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció 2 de los ingredientes que eran necesarios comprar y una palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *onions*, *ice cream* y *cake*, lo cual representa que el 5% de la población reconoció 3 de los ingredientes que eran necesarios comprar y una palabra que se refería a un lugar.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *supermarket*, *onions*, *mushrooms* y *asparagus*, lo que representa que el 5% de la población reconoció 2 de los ingredientes que eran necesarios comprar, uno que fue mencionado pero que no era necesario y una palabra que se refería a un lugar.

En relación a lo anterior puede inferirse que 14 estudiantes, que representan el 77% de la población, lograron identificar algunas de las palabras mencionadas en el diálogo, independientemente de si eran necesarias para la compra o no; en contraparte 4 estudiantes, que representan el 22% de la población, no lograron

identificar ninguna de las palabras mencionadas fueran o no necesarias para la compra.

El tercer ejercicio se centró en la descripción física de una persona, en el diálogo se encuentran dos personas y una de ellas describe a una tercera persona, la cual no se hace presente en el diálogo. Son 5 adjetivos los que deben identificar los estudiantes los cuales son *short*, *chubby*, *black eyes*, *mustache* y *freckles*, adicionalmente se tienen otras opciones como *tall*, *fat*, *dark eyes*, *beard* y *braces*. El ejercicio se evaluó sobre 10 puntos, cada uno con valor de dos puntos, los resultados obtenidos muestran que 6 estudiantes, que representan el 33% de la población lograron identificar parcial o totalmente los adjetivos mencionados y un 66% de la población, que representa 12 estudiantes, no lograron identificar ninguno de los adjetivos. El ejercicio tuvo 6 variaciones y los resultados obtenidos de la prueba son los siguientes (Tabla 3):

- De 18 estudiantes 10 no marcaron ninguna casilla de los adjetivos mencionados en el texto de audio, lo que representa que el 55% de la población no reconoció las palabras mencionadas en el diálogo.
- De 18 estudiantes, dos de ellos acertaron en los adjetivos mencionados en el audio, lo que representa que el 11% de la población reconoció las palabras mencionadas en el diálogo.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *short* y *mustache*, los cuales fueron mencionados en el audio, lo que representa que el 5% de la población reconoció dos de las palabras mencionadas en el diálogo.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *short*, *chubby*, *black eyes*, *mustache* y *braces*, cuatro de estos adjetivos fueron mencionados en el audio; por otra parte otro de los estudiantes marcó las casillas *short*, *chubby*, *black eyes*, *beard* y *mustache*, cuatro de estos adjetivos fueron mencionados en el audio; lo que representa que el 11% de la población reconoció cuatro de las palabras mencionadas en el diálogo y una que no fue mencionada.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *braces*, la cual no fue mencionada en el audio; por otra parte otro estudiante de la población marcó la casilla *beard* la cual tampoco fue mencionada en el audio, lo que representa que el 11% de la población identificó una palabra que no pertenecía al diálogo.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *short*, *beard*, *mustache* y *braces*, 2 de ellas fueron mencionadas en el audio, lo que representa que el 5% de la población reconoció dos de las palabras mencionadas en el diálogo y dos que no lo fueron.

En relación a lo anterior se puede inferir que los estudiantes tienen más asertividad en lo que escuchan gracias al apoyo de imágenes lo que les permite tener un referente claro en un diálogo, ya que el 77% de la población, que

representa a 14 estudiantes, logró identificar las palabras mencionadas en el diálogo fueran o no las necesarias para la compra, en comparación a 4 estudiantes que representan el 22% de la población que no logró identificar ninguno de los ingredientes a pesar de la ayuda brindada por las imágenes.

El cuarto ejercicio requería que los estudiantes identificaran las actividades que eran posibles llevar a cabo en un fin de semana, en el diálogo dos personas intercambian opiniones acerca de si están o no de acuerdo con llevar a cabo los planes. El ejercicio se evaluó sobre 12 puntos, cada uno con valor de un punto. Los resultados muestran que 10 estudiantes que representan el 55% de la población lograron identificar parcial o totalmente las actividades que se iban a realizar y las actividades que no se iban a llevar a cabo, mientras que el 44% de la población, que representa a 8 estudiantes no logró identificar ninguna de las acciones que se sugirieron para llevar a cabo en un fin de semana (Tabla 4). El ejercicio arrojó los siguientes resultados:

- De 18 estudiantes, dos de ellos identificaron correctamente dos actividades que acordaron las personas en el diálogo, una actividad con respuesta incorrecta y 9 actividades a las cuales no lograron darle respuesta alguna, lo cual representa que el 11% de la población contestó el 25% del ejercicio, en este porcentaje las respuestas correctas representaron un 8% y las incorrectas el 4%.
- De los 18 estudiantes, un estudiante identificó únicamente una actividad que acordaron las personas en el diálogo y 11 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa que el 5% de la población contestó el 8% del ejercicio correctamente.
- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente dos actividades que acordaron las personas en el diálogo, 4 actividades con respuesta incorrecta y 6 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa que el 5% de la población contestó el 50% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 4% fueron respuestas acertadas y el 8% fueron respuestas incorrectas.
- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente dos actividades que acordaron las personas en el diálogo, 5 actividades con respuesta incorrecta y 5 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa que el 5% de la población contestó el 58% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 4% fueron respuestas acertadas y el 8% fueron respuestas incorrectas.
- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente tres actividades que acordaron las personas en el diálogo, 2 actividades con respuesta incorrecta y 7 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa



que el 5% de la población contestó el 41% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 7% fueron respuestas acertadas y el 4% fueron respuestas incorrectas.

- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente cuatro actividades que acordaron las personas en el diálogo, 5 actividades con respuesta incorrecta y 3 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa que el 5% de la población contestó el 75% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 5% fueron respuestas acertadas y el 6% fueron respuestas incorrectas.
- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente seis actividades que acordaron las personas en el diálogo, una actividad con respuesta incorrecta y 5 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa que el 5% de la población contestó el 58% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 10% fueron respuestas acertadas y el 1% fueron respuestas incorrectas.
- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente seis actividades que acordaron las personas en el diálogo, dos actividades con respuesta incorrecta y 4 actividades a las cuales no logró darle respuesta alguna, lo cual representa que el 5% de la población contestó el 66% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 9% fueron respuestas acertadas y el 3% fueron respuestas incorrectas.
- De 18 estudiantes, un estudiante identificó correctamente ocho actividades que acordaron las personas en el diálogo y cuatro actividades con respuesta incorrecta lo cual representa que el 5% de la población contestó el 100% del ejercicio y dentro de este último porcentaje el 66% fueron respuestas acertadas y el 33% fueron respuestas incorrectas.

Gracias a lo anterior es posible inferir que no es claro para el estudiante identificar las actividades que se acuerdan en una conversación. Lo que hace posible que en el estudiante se generen confusiones al identificar si se realiza o no una actividad.

El quinto ejercicio se basó en los deportes que practican 5 personas, en el diálogo dos personas intercambian información sobre ellas mismas y traen a colación las actividades físicas que realizan 3 personas más las cuales no aparecen en el diálogo. Para este ejercicio los estudiantes debían identificar cuáles deportes practicaba cada una de las personas que mencionaban en el diálogo, incluyendo quienes hablaban. Para este ejercicio 12 estudiantes que representan el 66% de la población, lograron acertar parcial o totalmente en los deportes que cada persona practica mientras que 6 estudiantes, que representan el 33% de la población no lograron identificar los deportes correctos o ningún deporte de los que practican las personas (Tabla 5). El ejercicio tuvo 13 variaciones las cuales son las siguientes:

- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó las casillas *baseball*, *basketball* y *swimming* en la persona *Tania*; *tennis* y *basketball* en la persona *Eliane* y no marcó casillas en las personas *Tom* y *Dave*, esto representa que el 5% de la población reconoció tres deportes en la primera persona, dos de ellos correctos y uno incorrecto, en la segunda persona reconoció dos deportes siendo uno de ellos correcto y en las dos personas faltantes no reconoció ningún deporte.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *basketball* en la persona *Tania*; *baseball* y *basketball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* la casilla *basketball*, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte correcto en la primera persona, dos deportes en la segunda persona incorrectos, un deporte correcto en la tercera persona y un deporte incorrecto en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* en la persona *Tania*; *Tennis* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* la casilla *swimming*, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte correcto en la primera persona, un deporte correcto en la segunda persona, un deporte correcto en la tercera persona y un deporte correcto en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* y *basketball* en la persona *Tania*; *Tennis* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* la casilla *swimming*, esto representa que el 5% de la población reconoció dos deportes correctos en la primera persona, un deporte en la segunda persona incorrecto, un deporte correcto en la tercera persona y un deporte correcto en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* y *basketball* en la persona *Tania*; *basketball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* la casilla *baseball* y *swimming*, esto representa que el 5% de la población reconoció dos deportes correctos en la primera persona, un deporte en la segunda persona incorrecto, un deporte correcto en la tercera persona y dos deportes en la cuarta persona uno de ellos correcto y el otro incorrecto.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *Tennis* en la persona *Tania*; *baseball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* la casilla *swimming*, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte incorrecto en la primera persona, un deporte en la segunda persona incorrecto, un deporte correcto en la tercera persona y un deporte correcto en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* y *basketball* en la persona *Tania*; *basketball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *baseball* y en *Dave* ninguna casilla, esto representa que el 5% de la

población reconoció dos deportes correctos en la primera persona, un deporte en la segunda persona incorrecto, un deporte incorrecto en la tercera persona y ningún deporte en la cuarta persona.

- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* en la persona *Tania*; *swimming* en la persona *Eliane*, en las personas *Tom* y *Dave* no marcó ninguna casilla, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte correcto en la primera persona, un deporte en la segunda persona incorrecto y ningún deporte en la tercera y cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *Tennis* en la persona *Tania*; *basketball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *baseball* y en *Dave* ninguna casilla, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte incorrecto en la primera persona, un deporte en la segunda persona incorrecto, un deporte incorrecto en la tercera persona y ningún deporte en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* en la persona *Tania*; *basketball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* la casilla *swimming*, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte correcto en la primera persona, un deporte incorrecto en la segunda persona, un deporte correcto en la tercera persona y un deporte correcto en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* en la persona *Tania*; *baseball* en la persona *Eliane*, en la persona *Tom* marcó la casilla *basketball* y en *Dave* las casillas *basketball* y *swimming*, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte correcto en la primera persona, un deporte incorrecto en la segunda persona, un deporte correcto en la tercera persona y dos deportes en la cuarta persona, un deporte correcto y el otro incorrecto.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *baseball* y *basketball* en la persona *Tania*; ninguna casilla en las personas *Eliane* y *Tom* y en *Dave* la casilla *baseball*, esto representa que el 5% de la población reconoció dos deportes correctos en la primera persona, ningún deporte en la segunda y tercer persona y un deporte incorrecto en la cuarta persona.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó únicamente la casilla *swimming* en la persona *Eliane*, esto representa que el 5% de la población sólo reconoció incorrectamente un deporte en la segunda persona incorrecto y en la primera, tercera y cuarta persona ningún deporte.
- De 18 estudiantes, uno de ellos marcó la casilla *basketball* en la persona *Eliane*, en la cuarta persona las casillas *basketball* y *swimming* y en la primera y tercera persona no marcó ninguna casilla, esto representa que el 5% de la población reconoció un deporte incorrecto en la segunda persona, dos

deportes en la cuarta persona un de ellos incorrecto y ningún deporte en la primera y tercera persona.



**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN**  
**HUMANIDADES E IDIOMAS**  
**PRUEBA DIAGNÓSTICA**

**Name:** \_\_\_\_\_

**Age:** \_\_\_\_\_

**Grade:** \_\_\_\_\_

**Gender:** \_\_\_\_\_

**Score:** \_\_\_\_\_ / 50 points

1. You work in a Travel Agency and a boy wants to confirm his flight. Listen attentively to the dialogue and write the correct name and last name of the young boy. [\(10 points/ 2 each\)](#)

**Seller of tickets:** Good morning. May I help you?

**Young boy:** Yes please, I'm taking the plane to Hong Kong.

**Seller of tickets:** What's your last name?

**Young boy:** My last name is \_\_\_\_\_

**Seller of tickets:** \_\_\_\_\_?

**Young boy:** That's right.

**Seller of tickets:** How do you spell your first name?

**Young boy:** \_\_\_\_\_.

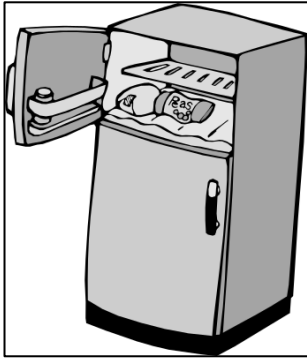
**Seller of tickets:** \_\_\_\_\_?

**Young boy:** No, It's \_\_\_\_\_.

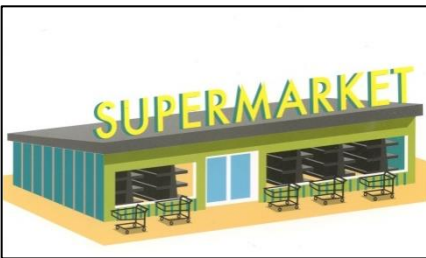
**Seller of tickets:** Oh! I'm sorry. Yes, your seat is



2. Cesar calls Claudia because he forgot to tell her to buy some ingredients. Mark with an **X** the ingredients Cesar needs and tick (✓) the dessert Claudia wants. [\(8 points/ 2 each\)](#)



Refrigerator ☐



Supermarket ☐



Garlic ☐



Onions ☐



Pasta ☐



Asparagus ☐



Mushrooms

☐


Ice Cream

☐


Olive oil

☐


Cake

☐


Pie

☐

3. Gregory is looking for his grandfather; the police officer needs the physical description. Mark with an **X** the adjectives that describes to Gregory's grandfather. [\(10 points/ 2 each\)](#)

	Tall	Short	Fat	Chubby	Dark eyes	Black eyes	Beard	Mustache	Freckles	Braces
Grandpa										

4. Tania wants to go out with Tom this weekend. Write an **X** in YES if they planned the activity or write an **X** in NO if they didn't plan the activity. (12 points/ 1 each)

	YES	NO
They go to sleep on Saturday.		
They go to the park on Saturday.		
Tom and Tania study together.		
Tom and Tania do the homework for history on Saturday.		
Tania and Tom play tennis on Sunday.		
They play tennis on Saturday.		
Tom and Tania go to the cinema on Saturday.		
They walk on the street.		
Tom and Tania eat a sandwich.		
They go to a restaurant on Saturday.		
They have a birthday party.		
They go to dance at night on Saturday.		

5. Eliane and Tania are talking about the sports they and their friends like. Tick (✓) the activities they like to do. (10 points/ 2 each)

	Tania	Eliane	Tom	Dave
Tennis				
Baseball				
Basketball				
Swimming				

### Anexo 3

#### Transcripción

Entrevista Profesora Titular Alcira Martínez

Alejandra: Profe ¿desarrolla usted la clase en inglés?

Profe: generalmente cuando se inician clases, pues uno inicia en inglés todas ordenes, saludos, hago revisión siempre de esos textos fundamentales para



trabajar en inglés, cuando hago una instrucción pues la doy en inglés unos entendieron pero algunos si, otros no, entonces siempre toca recurrir a palabras en español.

Alejandra: bueno profe, entonces ¿qué actividades usted utiliza para mejorar la habilidad de habla de la escucha con esos estudiantes?

Profe: bueno las actividades lúdicas que son las que ellos más les gustan, por medio de canciones, si?, la repetición a veces la memorización de las canciones , escucharlo varias veces, dependiendo de los temas a veces un dialogo, si?videos, una conversación pero no siempre el énfasis nuestro no es la habilidad de escucha ni la del habla, porque los grupos son muy heterogéneos, entonces, fácilmente podemos tener en el grupo unos estudiantes que hace diez, o quince, catorce años no estudiaba y no tiene ni idea de lo básico correspondiente a tercero o cuarto, entonces se convierte en ellos en una frustración y en un obstáculo para sentirse confortable en la clase, muchas veces vienen y la hacen, si? O cual es la excusa no sé nada de inglés, no se inglés, algunos les interesa, a otros si, a quien le gusta, ellos si tratan de saludarlo a uno en inglés, de preguntarle y a veces buscan la manera de cómo hablar sin temor porque están interesados en inglés, pero nuestro énfasis no es la habilidad comunicativa oral.

Alejandra: o sea que ¿con qué frecuencia se manejan esas actividades?

Profe: mmm especialmente cuando vamos a preparar actividades lúdicas, por ejemplo, después de mitad de año y dependiendo del tema que se vaya a trabajar sigue la parte oral por ejemplo a veces cuando van a representar a Frankenstein, a Drácula, en Halloween o algo así, entonces pues hay diálogos cortos que ellos se aprenden lo mismo para navidad, música, etc. Entonces si hay más contacto con el desarrollo de esta parte y en clase pues lo básico de instrucciones, si?, pero es decir el cien por ciento ni siquiera setenta por ciento mitad y mitad pero pues lo ideal sería hablarles en inglés pero como te dije antes la heterogeneidad no lo permite porque habría que adelantar porque están súper atrasados no saben nada y que ya se van a graduar, entonces las estrategias tienen que ser diferentes.

Alejandra: cuando se dan ese tipo de actividades, ¿qué recursos utiliza normalmente, canciones, textos originales, internet?

Profe: si canciones, conversaciones, diálogos, videos, películas, si?, que entienden y muchos tienen buen resultado pero con la minoría, si?, entonces aquellos que les gusta escuchar música son los mejores los que trabajan por internet pues en la parte de esta competencia también son muy buenos, pero pues

yo veo que hay cierta afinidad, cierto gusto, de unos estudiantes escuchar y hablar.

Camilo: cuantas repeticiones son necesarias para que el estudiante tenga claridad en relación a lo que escucha?

Profe: cuantas repeticiones, pues a veces yo cuando he hecho el ejercicio me gusta que participe uno por uno, no?, pero si el grupo es muy grande a veces es complicado pero en la medida en que ellos ya van repitiendo, al principio ellos tienen mucho temor de participar pero ya cuando ellos se dan cuenta que los demás se van haciendo, entonces, una, dos, tres veces, con una vez no es nada realmente, tres veces dependiendo si se puede hacer la ronda, volver, volver y de una u otra manera cambiando, no?, por ejemplo con el uso del pronombre especialmente con she, they , ellos preguntan por ejemplo el mismo you, we, etc. Entonces con ese juego ellos lo hacen y si les gusta, pues realmente les gusta, si, entonces no siempre se trabaja de esa manera pero la forma la parte repetitiva si sirve, si, no lo voy a negar.

Camilo: ¿qué dificultades presentan los estudiantes cuando realizan actividades de escucha en inglés?

Profe: mmmm primero como la atención, partamos que les cuesta como concentrarse, centrarse, enfocarse en lo que están haciendo la atención, eee, mmm que más en ese aspecto, a veces como no tienen suficiente léxico, si, y pues no pueden entender frases completas, pero eso varía, unos entienden más que otros, por ejemplo en el ciclo quinto hay unos estudiantes que entienden muy bien inglés entonces pues y todos se le hacen al lado, cerca de ellos, pero no todos.

Alejandra y Camilo: Profe muchas gracias por esta entrevista y muchas gracias por su tiempo.

#### ANEXO 4



**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE IDIOMAS**

#### ENCUESTA #1

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

GÉNERO \_\_\_\_\_ ESTRATO \_\_\_\_\_ PROFESIÓN \_\_\_\_\_

Objetivo: Conocer el grado de importancia que atribuyen los estudiantes a la habilidad de escucha en el aprendizaje de una lengua extranjera.

1) Usted cree que la habilidad de escucha es importante para aprender otro idioma?.

A) \_\_\_\_ Si.

B) \_\_\_\_ No.

C) \_\_\_\_ Tal vez.

D) \_\_\_\_ Ninguna de las anteriores.

2) ¿Cómo le gustaría que se manejara las habilidades de escucha en el aula?

A) \_\_\_\_ Canciones.

B) \_\_\_\_ el docente hable en el idioma durante la clase.

C) \_\_\_\_ Pruebas de escucha.

D) \_\_\_\_ Todas las anteriores.

E) \_\_\_\_ Ninguna de las anteriores.

3) ¿Con qué frecuencia habla usted el idioma en la clase de Inglés?.

A) \_\_\_\_ Siempre.

B) \_\_\_\_ Algunas veces.

C) \_\_\_\_ Nunca.

4)¿Cuál de las siguientes considera usted que es la mayor dificultad para hablar en inglés?

A)\_\_\_La pronunciación.

B)\_\_\_El vocabulario.

C)\_\_\_No comprender lo que la otra persona habla.

5)¿Cómo le gustaría que se manejara la habilidad de habla en Inglés?

A)\_\_\_Juegos.

B)\_\_\_conversaciones entre los estudiantes.

C)\_\_\_Canciones.

D)\_\_\_Todas las anteriores.

E)\_\_\_Ninguna de las anteriores.

6)De 1 a 5 (siendo 1 nunca, 3 algunas veces y 5 siempre) cuál de las siguientes habilidades se hace mayor énfasis durante la clase de Inglés.

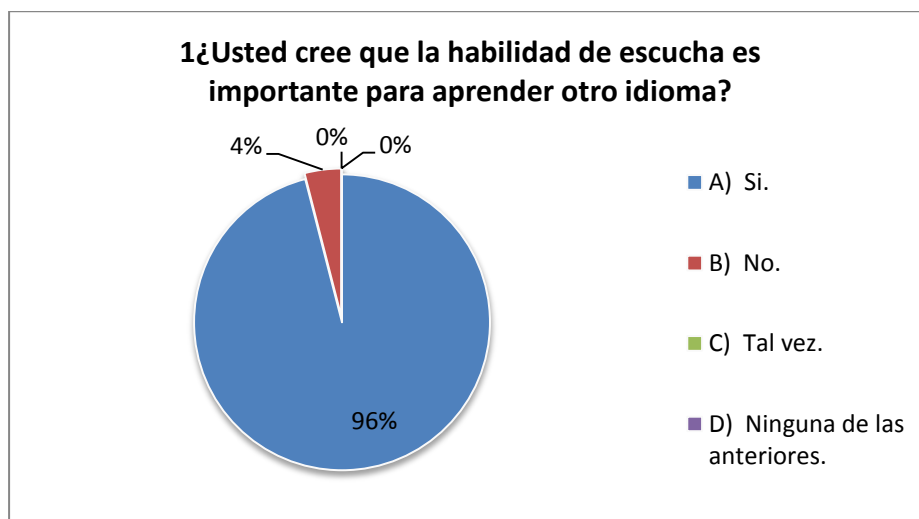
A)\_\_\_Escucha.

B)\_\_\_Habla.

C)\_\_\_Escritura.

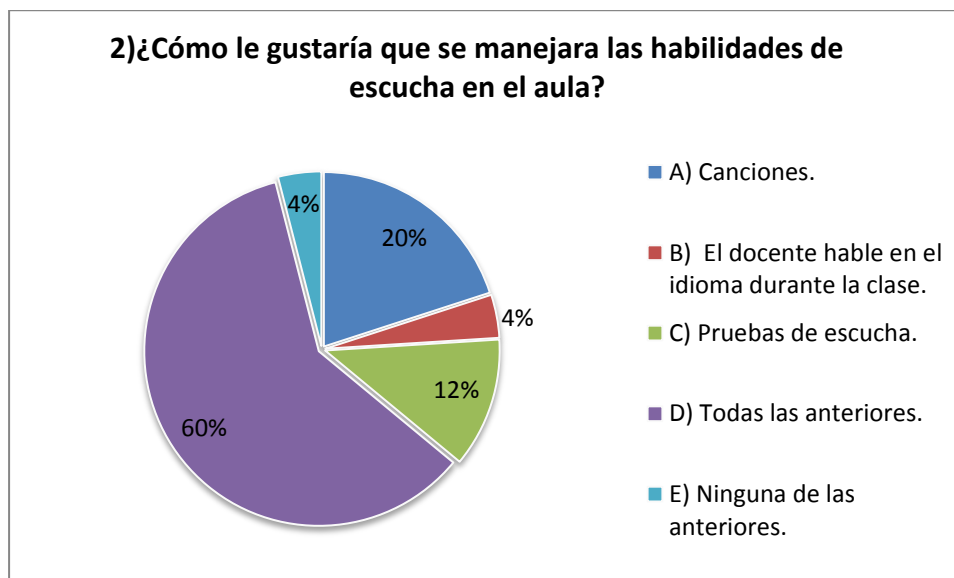
D)\_\_\_Comprensión de escritura.

**Gráfica 1**



En la gráfica anterior se evidencia que los estudiantes consideran de gran importancia la habilidad de escucha al momento de aprender una lengua extranjera.

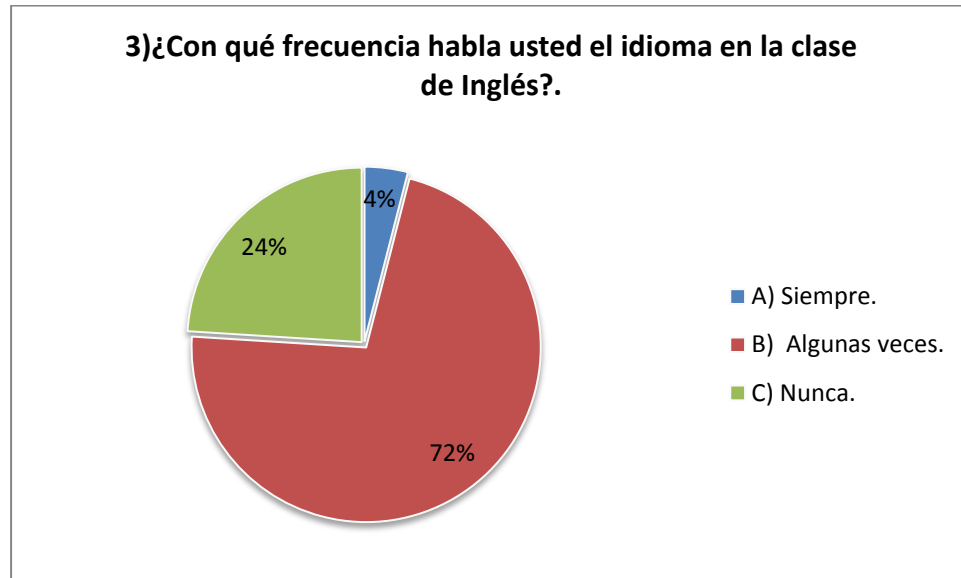
**Gráfica 2**



En la gráfica anterior es posible evidencia que los estudiantes se inclinan por el desarrollo de las clases que contengan materiales de textos de audio, diálogos

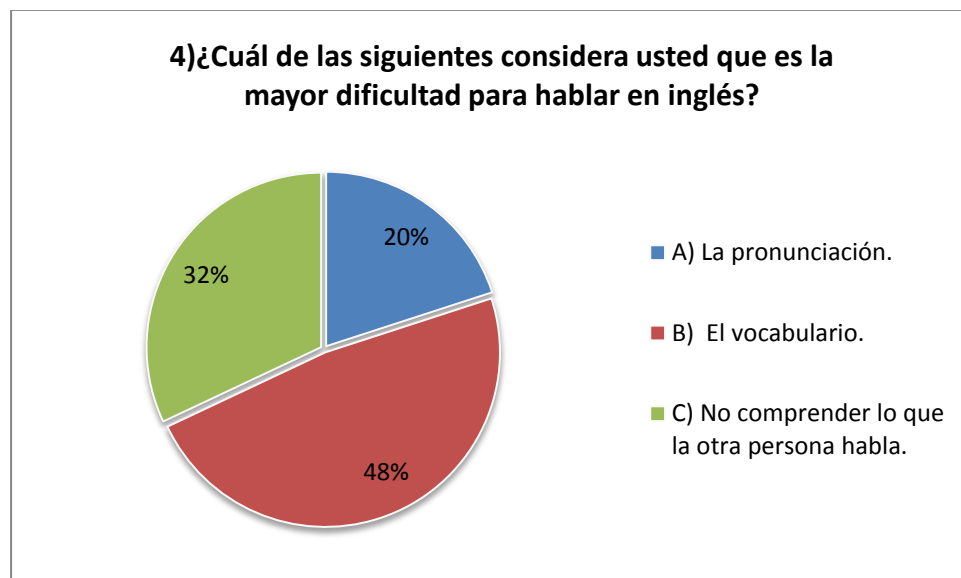
que se desarrollen durante la clase y pruebas que impliquen que el estudiante haga uso de su comprensión de escucha.

**Gráfica 3**



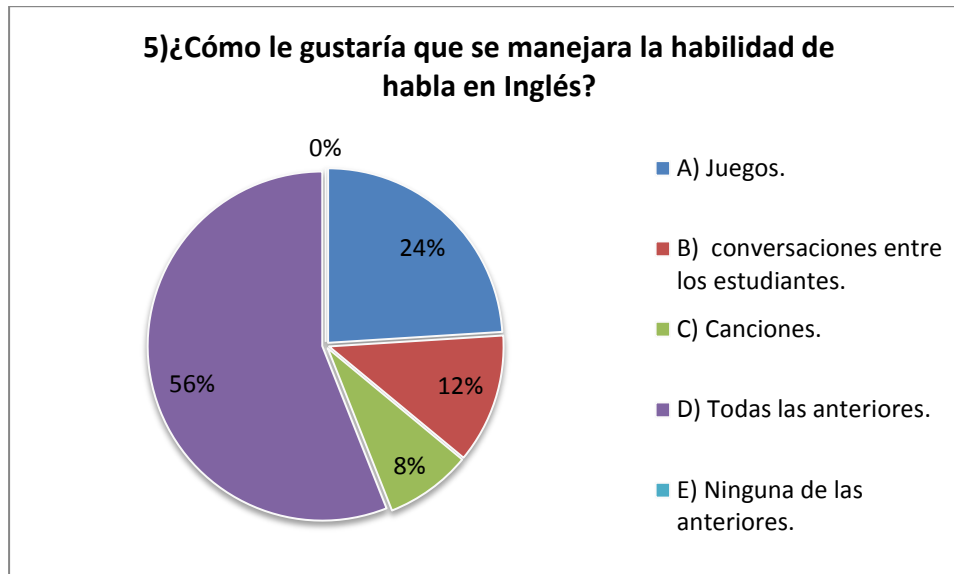
En la gráfica anterior se evidencia que los estudiantes, aunque se encuentren en el ámbito de la clase de inglés, el uso de la lengua extranjera no es muy frecuente.

**Gráfica 4**



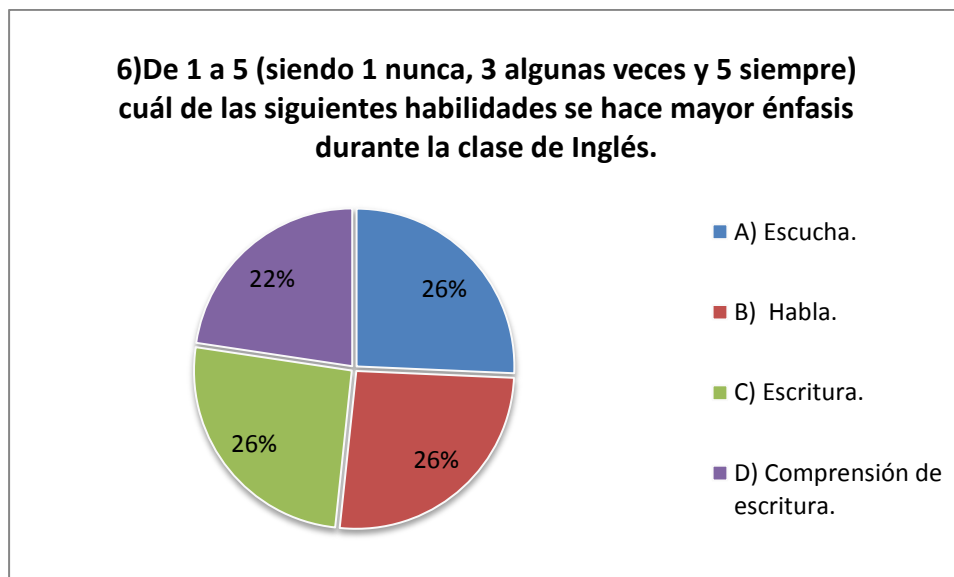
En la gráfica anterior se evidencia que para los estudiantes es de vital importancia el conocimiento del vocabulario, de allí que no se logre comprender lo que dice una persona en una lengua extranjera y finalmente, se atribuye importancia frente al desconocimiento o poco manejo de la pronunciación de dicha lengua.

**Gráfica 5**



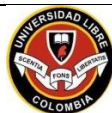
En la gráfica anterior es posible inferir que los estudiantes prefieren una sesión de clase que se base en actividades que requieran interactuar socialmente y que impliquen materiales audiovisuales.

**Gráfica 6**



En la gráfica anterior se evidencia que los estudiantes manejan por igual las cuatro habilidades comunicativas.

## Anexo 6



**UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN  
HUMANIDADES E IDIOMAS  
CARTA DE CONSENTIMIENTO**

Estimado estudiante,

Somos docentes del área de Inglés de la Licenciatura en Educación Básica en Humanidades e Idiomas y estamos interesados en llevar cabo una investigación piloto sobre el Dictogloss durante este semestre. La investigación tiene como propósito evidenciar la influencia del Dictogloss en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en los estudiantes del curso 504 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra. Además de participar en el estudio, ustedes tendrán la posibilidad de conocer los avances al finalizar la investigación. Los datos que se recopilarán para dicha investigación serán a partir del 13 de marzo de 2015 y hasta el final del periodo académico. Con el fin de cumplir con el objetivo propuesto se realizarán entrevistas, encuestas y videograbaciones para archivar la información que ustedes faciliten. Esta información será recolectada y analizada por la profesora Alejandra Zapata Cortés y el profesor Adrián Camilo Romero Marroquín, docentes investigadores.

Las personas que deseen participar lo harán bajo la siguiente condición:

- Uso de nombres ficticios. Si usted desea emplear un seudónimo lo puede escribir al final.
- La información recolectada se utilizará de manera confidencial y sólo para propósitos académicos e investigativos. Esto puede implicar el uso de resultados en simposios académicos, plenarias y publicaciones ya sea dentro de las revistas académicas de la Universidad o fuera de ésta. Queremos aclarar que su información personal jamás se verá comprometida puesto que los resultados se presentarán de manera cuantitativa para evitar el uso de casos específicos dentro del estudio.

Para formalizar su participación en esta investigación le solicitamos cordialmente firmar con sus datos personales la información en la parte inferior de esta hoja.



Cordialmente,

Alejandra Zapata Cortés  
Adrián Camilo Romero Marroquín

Docentes investigadores.

Nombre Completo: \_\_\_\_\_

Seudónimo: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 7



**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E**  
**IDIOMAS**

No

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

**Objetivo: Conocer cuáles son las temáticas que llaman la atención de los estudiantes y qué les interesaría que se incluyeran en la clase de inglés.**

Lea la pregunta y luego seleccione las opciones que a su criterio considera importantes en la clase de inglés. Seleccione y marque con una X los números 1, 2 o 3 según la afinidad y relevancia que usted crea, tenga cada ítem dentro de la clase de inglés, donde 1 es **Totalmente en desacuerdo**, 2 es **Indiferente** y 3 es **Totalmente de acuerdo**.

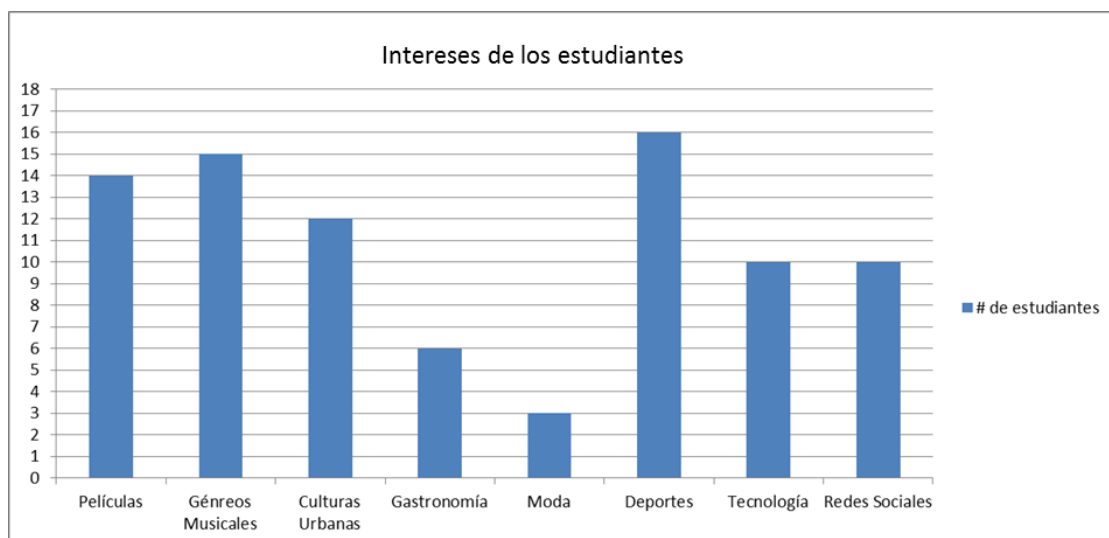
Recuerde que por cada ÍTEM debe elegir solo una casilla en la Escala de Valoración.

1. ¿Cuáles de los siguientes temas le gustaría trabajar en la clase de inglés?


ÍTEM	ESCALA DE VALORACIÓN		
	1	2	3
Películas			
Géneros Musicales			
Culturas Urbanas			
Gastronomía			
Moda			
Deportes			
Tecnología (Avances)			
Redes Sociales			

Si tiene algún otro tema que quisiera trabajar en la clase de inglés escríbalo en el siguiente recuadro.

La encuesta se aplicó a 18 estudiantes y los resultados de la encuesta evidencian que sienten mayor interés con relación a las temáticas relacionadas con los géneros musicales, los deportes, las películas y las culturas urbanas.



## Anexo 8

	<div>UNIVERSIDAD LIBRE</div> <div>FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES</div> <div>B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON HUMANITIES AND LANGUAGES</div> <div>LESSON PLAN # 2</div>				
<div>PRE-SERVICE TEACHER: Camilo Romero M</div> <div>TOPIC: Lane Armstrong.</div> <div>SCHOOL: Colegio Nacional Nicolás Esguerra</div> <div>504</div> <div>SUBJECT AREA: English</div> <div>DATE: April 17<sup>th</sup></div> <div>ADVISOR TEACHER: Professor Claudia Franco</div>					<div>LESSON</div> <div>GRADE:</div> <div>NUMBER OF STUDENTS: 18</div>
<div>ACHIEVEMENT: The student participates in dialogues in which can explain his/her opinions and ideas about general, abstract and personal topics.</div> <div>INDICATOR OF ACHIEVEMENT: Listens to a short text and writes the main ideas of it.</div>					
<div>This project focuses on the influence that Dictogloss has in the development of the communicative skills. The following lesson plan is based on the Dictogloss technique. First, there is a global diagnosis of the knowledge the students have about the topic of the class, then the teacher improves and reinforces their knowledge and applies different activities to make students appropriate the topic. Finally, the teacher dictates a text, and the students will have to write some ideas about it and after that, they will have to reconstruct it in pairs</div>					
CLASE STAGE	TIMING	AIMS	PROCEDURE	RESOURCES	TUTOR'S COMMENT
WARM UP	5 minutes.	The student identifies different sports by listening	Before students arrive at the classroom, the teacher prepares a track with 7 different sounds according to 7 different sports. When the students arrive, the	<div>- Track.</div> <div>- Worksheet.</div>	

		to specific sounds that refers to a sport.	<p>teacher greets them and gives them a worksheet with 10 different sports; the list has 3 sports that are not included in the track. The teacher asks them to listen to the sounds and numerate the sports listed on the worksheet according to the order that is in the track.</p> <p>The teacher plays the track again and chooses 4 different students to write on the board the answers they got after listening to the different sports. The students have to write the sports in the order that the track was and if there is a mistake in the sports that they listened to or in the order the sports on the track were, the teacher will correct it.</p>		
--	--	--	---	--	--

<p><b>PRE-WATCHING</b></p>	<p>10 minutes.</p>	<p>Students will answer some questions about Lance Armstrong's life.</p> <p>Students will find some words in a wordsearch related to Armstrong's life.</p>	<p>The teacher prepares a short video about Lance Armstrong life. In this video students will see a brief explanation about the problem that he had with doping and the tours in which he participated. The video has subtitles and by playing it, the students will read them to be closer to what the video shows.</p> <p>The teacher asks students if they know something about Lance Armstrong life, if they know the teacher asks them to say what they know.</p> <p>Then the teacher will give them a wordsearch worksheet in which students will have to find out 10 words that appear in the video. After finishing the activity, the teacher asks them if they have any question about the words they found in the wordsearch, if they have questions the teacher solve them by giving a short explanation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Armstrong video.</li> <li>- Worksheet.</li> <li>- Video.</li> <li>- Questions.</li> </ul>	
----------------------------	--------------------	--	--	--	--


<b>WHILE-WATCHING</b>		Students will watch a video in order to know important aspects related to Armstrong's life.	The teacher interrupts the video to explain the subtitles that are shown. The teacher chooses randomly a student to read the subtitles aloud and asks them if they understand what the video explains.	-	
<b>POST-WATCHING</b>	10 minutes	Students will answer some questions, taking into account the video they watched.	Students will answer the following questions individually:  Who was Lance Armstrong? What is the number of victories he had in the Tour of France? Name one important fact in the life of Lance Armstrong.		

<p><b>PRODUCTION</b></p>	<p>40 minutes</p>	<p>Students will listen to a short text about Lance Armstrong and they will take notes while listening to it.</p> <p>Students will work in pairs to reconstruct the text as close to the original as possible in content.</p>	<p>The teacher prepares a short paragraph describing an important fact of Armstrong's life. The teacher explains to the students that the paragraph will be read 3 times. The teacher will follow the procedure described below:</p> <p>First, the students will just listen to the teacher and do not copy anything.</p> <p>The second time the teacher will give to the students a piece of paper in which they will write down what they understand by listening to the teacher on the second repetition of the paragraph.</p> <p>Finally, the teacher will read the text for the last time and the students will complete, correct and write down what they understand in the last repetition.</p> <p>Then the teacher asks students to work in the corresponding pairs for these activities.</p> <p>Students work together to reconstruct the original text. For this step, they will be encouraged to</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text.</li> <li>- Sheets of paper</li> </ul>	
--------------------------	-------------------	---	---	--	--



			<p>compare the texts and analyze them carefully. The teacher will advise them not to write the new text word by word, as it is not necessary, the idea is to focus on the meaning of it..</p> <p>After writing the new text, the teacher will ask students to give her all the texts, the ones they wrote individually and the text that they reconstructed in group.</p> <p>To finish the activity, the teacher will choose one student at random to write the text on the board. With the help of the rest of the class, the teacher will ask students suggestions to correct and make a complete text.</p> <p>The following is the text that will be read to the students:</p> <p>Lance Armstrong is the cycling's greatest fraud. In 1976, he became a cyclist but he was diagnosed with cancer at the age of 25. After a battle with cancer he came back to</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>his career. He rides for the US Postal. He won the Tour de France seven times. That's why people believed that he had extraordinary physical training, but he was using drugs. For years Armstrong denied taking banned substances and blood transfusions to enhance his performance, but finally, he admitted to doping throughout his whole career.</p>		
<b>ASSESSMENT STRATEGIES TO EVALUATE LEARNERS</b>			<b>PRESERVICE TEACHERS REFLECTIONS</b> How did I feel?		

		<div>UNIVERSIDAD LIBRE</div> <div>FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES</div> <div>B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON HUMANITIES AND LANGUAGES</div> <div>LESSON PLAN# 2</div>			
<div>PRE-SERVICE TEACHER: Alejandra Zapata</div> <div>SCHOOL: Colegio Nacional Nicolás Esguerra</div> <div>504</div> <div>SUBJECT AREA: English</div> <div>DATE: April23<sup>th</sup></div> <div>ADVISOR TEACHER: Professor Claudia Franco</div>		<div>LESSON TOPIC: Heavy metal clothing.</div> <div>LESSON LENGTH: 50 minutes</div> <div>GRADE:</div> <div>NUMBER OF STUDENTS: 18</div>			
<div>ACHIEVEMENT: The student participates in dialogues in which can explain his/her opinions and ideas about general, abstract and personal topics.</div> <div>INDICATOR OF ACHIEVEMENT:To understand the general meaning of an oral text although don't know the meaning of all the words.</div>					
Our project focuses on the influence that Dictogloss has in the development of the communicative skills. The following lesson plan is based on picture dictation in which students will have do a drawing.					
CLASE STAGE	TIMING	AIMS	PROCEDURE	RESOURCES	TUTOR'S COMMENT
WARM UP	5 minutes.	The student identifies characteristic clothing of a subculture by seeing the clothes.	The teacher greets students and shows them some clothing that characterizes the heavy metal style. The teacher picks up one by one the articles of clothing and starts	- Clothes.	

			<p>asking the students to describe each item. The items are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leather jacket.</li> <li>- Belt with studs.</li> <li>- Black T-shirt.</li> <li>- Bracelet.</li> <li>- Chain.</li> </ul>		
<b>PRESENTATION</b>	15 minutes.	The student identifies common clothing characteristics in different people by comparing pictures.	The teacher will paste on the board different pictures showing some heavy metal bands. The teacher will ask students to describe the outfit the people of the band wear and to identify the common clothes that characterized heavy metal style.	- Posters.	
<b>PRACTICE</b>	15 minutes.	The student identifies different outfits by matching pictures with brief descriptions.	The teacher will give the students a worksheet in which there are two columns. In the column A there are 5 different pictures that show a different person with different clothes and in the column B there are 6 different outfit descriptions, 5 of them correspond to the pictures and one of them is a description that does not	- Worksheet.	

			describe none of the pictures. The teacher asks students to match the column A with the column B if they consider that the description matches with the picture.		
<b>PRODUCTION</b>	15 minutes.	The student recognizes the clothing of a person by listening to a description of the outfit.	The teacher prepares a track in which an English native speaker says a paragraph describing the outfit of the heavy metal clothing prototype. The teacher explains to the students that the paragraph will be repeated 3 times; the first time the students will just listen to the teacher and don't draw anything; the second time the teacher gives to the students a sheet of paper in which there will be the shape of the human body and they will draw the clothing according to what they understand by listening to the track on the second repetition of the paragraph. After doing it, the teacher will repeat the third	- Teacher' text.	

			<p>and last time of the track and the students will complete and correct the draw according what they understand in the last repetition.</p> <p>Then the teacher will ask students to work in the corresponding pairs and will give them out a new sheet of paper with the shape of the human body. The teacher will ask them to compare their drawings with the classmate and to share their opinions about what they have drawn. In the new sheet of paper they will draw a new outfit but a more complete one. The teacher will ask them to try to be the closest as possible to the original description.</p> <p>After drawing the new outfit, the teacher will ask students to give her all the drawings, the ones they do individually and</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>the drawing that they do in groups. Then some students will draw the picture on the board and they will to explain to their classmates what they have drawn. With the help of the rest of the class the teacher will ask students suggestions to correct and draw a complete outfit.</p> <p>The following description will be read to the students:</p> <p>The order of the description of his clothes is from the top to the bottom. He has long and straight hair, the color of his hair is black. On his left arm he has a tattoo and in his left wrist he wears a black leather bracelet with studs. He wears a black T-shirt and over the T-shirt he wears a black leather jacket with zipper and with two pockets at the bottom of the jacket with studs. He wears</p>		
--	--	--	---	--	--

			black and skinny leather pants; also he wears a black belt with studs; there is a fine chain that hangs from the frontal right pocket of his leather pants and from the back right pocket of the pants and in his feet he wears black high-heeled boots with tied shoe laces.		
<b>ASSESSMENT STRATEGIES TO EVALUATE LEARNERS</b>			<b>PRESERVICE TEACHERS REFLECTIONS</b> <b>How did I feel?</b>		



## **TEXTOS Y DIBUJOS**

## Aplicación 1

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_ / 5 points

An action film is a film \_\_\_\_\_. This type of film has many scenes where action is spectacular. In an action film people scare ✓ from dangerous scenes like explosions ✓ that destroy ✓ buildings. In an action film the police follow the criminals with weapons ✓.

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_ / 5 points

An action film is a film younger ✓. This type of film has many scenes where action is spectacular. In an action film people scared ✓ from dangerous scenes like explosion ✓ that destroy ✓ buildings. In an action film the police follow the criminals with weapons ✓.

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_ / 5 points

An action film is a film \_\_\_\_\_. This type of film has many scenes where action is spectacular. In an action film people skare ✗ from dangerous scenes like \_\_\_\_\_ that destruy ✓ buildings. In an action film the police follow the criminals with weapons ✓.

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_ / 5 points

An action film is a film younger ✓. This type of film has many scenes where action is spectacular. In an action film people skare ✗ from dangerous scenes like \_\_\_\_\_ that destruy ✓ buildings. In an action film the police follow the criminals with weapons ✓.

## Aplicación 2

Big Hero is an action comedy.  
 adventure film about Hiro Hamada  
 a. Smart Robotic Genius  
 Hiro gets involved in a situation  
 that threatens to destroy and  
 City of San Fransokyo. With the  
 help of Baymax - a robot that  
 helps people he creates a team.  
 a criminal together to solve  
 the mystery that threatens the  
 city.

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_ / 5 points (0.25 each)

Big hero is an Action Comedy Adventure Film about Hiro Hamada, a smart robotic  
Genius. Hiro gets involved in a situation that threatens to destroy the city of San Fransokyo. With the help of  
 Baymax - a Robot save people. he creates a team of criminals fighters to  
solve the mystery that threatens the city.

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_ / 5 points (0.25 each)

Big hero is an action comedy adventure film about Hiro Hamada, a smart robotic  
Genius. Hiro gets involved in a situation that threatens to destroy the city of San Fransokyo. With the help of  
 Baymax - a robot helps people team. he create a criminal of together to  
solve the mystery that threatens the city.

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_ / 5 points (0.25 each)

Big hero is an action comedy adventure film about Hiro Hamada, a Smart Robotic  
Genius. Hiro gets involved in a situation that threatens to destroy and city of San Fransokyo. With the help of  
 Baymax - a Robot that helps people. he create a Team of Criminal Fighters to  
solve the mystery that threatens the city.

### Aplicación 3

1. Guess, that day don't know you
2. Cause today that was yesterday
3. Yesterday is over, it's a different day
4. Sound like broken records playing over
5. but you promised her
6. next time you show restrained

- 1<sup>o</sup> guess did not daily you
- 2<sup>o</sup> cause to day was yesterday
- 3<sup>o</sup> yesterday is over, is an different day
- 4<sup>o</sup> Sound like broken records play over
- 5<sup>o</sup> that you promise girl
- 6<sup>o</sup> next time, you show restrained

## Aplicación 4

Name:

Covise: 504

Date: 15-05-2015

Lance Armstrong is the cyclism greatest fraud, in 1976 he became a cyclist but he was diagnosed with cancer at the age of 25, after a battle with cancer he came back to his career, he rides for the US Postal, he won the tour de France 7 times, that's why people

Lance Armstrong is the cycling what to is from in the  
event but I was in 1976 he became a crows  
 had he was diagnosed we \_\_\_\_\_  
 after a battle with \_\_\_\_\_ he came back to his  
 career in 1993 for the 400 US Postal he worked  
 in the tour the three 7 time that white people  
 believe that he had extraordinary physical  
 training but he was using drugs for years  
 armstrong the rule to know bad substances  
 and had transfusions this had performed  
 but finally he admitted to doping five out of  
 his career.

Lance Armstrong is the cyclist. Foad  
in 1976 he became a cyclist but he was  
diagnosed with cancer at the age of  
25, after a battle with cancer he  
came back to his career, he rides  
for the US Postal, he won the tour  
de France 7 times, that's why people  
believed that he had extraordinary physical  
training but he was using drugs, for  
years Armstrong denied taking banned  
substances and blood transfusions to

## Aplicación 5

